




Universidad
Zaragoza

TRABAJO FIN DE GRADO



COMPRENSIÓN LECTORA Y SU TRATAMIENTO EN LOS LIBROS DE TEXTO

Autora: Martínez Gil, María

NIP: 589001@unizar.es

Director: García Pascual, Enrique

Curso 2013- 2014



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza

ÍNDICE

1. Introducción.....	5
2. Fundamentación teórica.....	5
2.1 La lectura como medio de aprendizaje.....	5
2.2 El proceso lector.....	7
2.3 Los distintos tipos de concepto sobre la comprensión lectora. ¿Qué entendemos actualmente por comprensión lectora?.....	11
2.4 Tipos de comprensión lectora.....	13
2.5 Principales problemas que surgen en la comprensión de textos escritos.....	15
3. La comprensión lectora en el currículum.....	16
4. La comprensión lectora en los libros de texto.....	20
5. Conclusiones.....	33
6. Referencias bibliográficas.....	38
7. Anexos.....	43

RESUMEN

Este trabajo de fin de grado es un análisis sobre el concepto de comprensión lectora. En él veremos los diferentes enfoques que existen, cómo se ha reflejado esta noción en las legislaciones educativas, y cómo se ha trabajado en los libros de texto de Educación Primaria.

Versaremos también sobre la lectura y su proceso, aspecto del que partiremos hasta llegar a concretar en la destreza lingüística¹ de comprensión lectora, donde profundizaremos en las distintas visiones que se tienen sobre ella, qué tipos de comprensión hay, y nombraremos algunas cuestiones que dificultan la comprensión en los alumnos.

Observaremos la realidad práctica que se ha seguido en los libros de texto escolares en torno a la comprensión lectora. Como el campo de estudio es bastante extenso, vamos a centrarnos en el análisis de este recurso didáctico en el área de Lengua Castellana y Literatura del segundo ciclo de primaria, con la intención de ver cómo se trabaja la comprensión lectora en el ámbito escolar. Esta información será de gran utilidad a la hora de determinar hasta qué punto los libros escolares limitan o estimulan el proceso de enseñanza-aprendizaje según el contenido que ofrecen.

Además, con este estudio se plantea ver aquello en que todavía se puede mejorar estos recursos materiales para proporcionar un mejor apoyo, y facilitar la labor del profesorado.

Palabras clave

Comprensión lectora, legislaciones educativas, Educación Primaria, libros de texto, Lengua Castellana y Literatura.

¹ Las destrezas lingüísticas son: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora.

ABSTRACT

This work is an analysis about reading comprehension. We could see different focus about this idea, how we can see it in the different educative laws, and how it has been working on textbooks of primary school.

Also, we are seeing about reading and his process and the reading comprehension, to see different views about it, the different kinds of comprehension, and we will talk about some issues that makes difficulties to the students to understand the reading.

On the other hand, we will see the real practice on the textbooks about the reading comprehension. This issue is too big, so we will see only the analysis of the books of language and literature of 3th and 4th years of the primary school and we will analyze how is make the reading comprehension in the primary schools. This information will be very useful to analyze the work of this kind of books with the reading comprehension, and how it depends of their contains.

Finally, this work tries to see different things to improve these books and give more support and facilities to the teachers to develop the reading comprehension of the students.

Keywords

Reading comprehension, educative laws, primary education, textbooks, Spanish language and literature.

1. INTRODUCCIÓN

En líneas generales este trabajo de fin de grado está orientado al estudio del concepto de comprensión lectora y su tratamiento en los libros escolares concretamente en el área de Lengua Castellana y Literatura en el segundo ciclo de Primaria. La razón de haber elegido este ciclo y no otro es, que al hacer un primer barrido a este recurso didáctico observé que los libros del primer ciclo se enfocaban únicamente en el aprendizaje de la decodificación lectora y en la escritura. Por tanto, era en el segundo ciclo donde comenzaba realmente la estimulación de estrategias de comprensión lectora en el alumnado. El inicio de su tratamiento en el aula era desde donde quería partir este estudio.

Por otro lado, la elección de este tema se debe a que, como futura maestra veo la importancia que tiene la lectura y la comprensión lectora en el ámbito escolar como herramienta para adquirir nuevos aprendizajes. En mi experiencia como estudiante y también en las prácticas escolares, he observado como en muchas ocasiones los profesores/as se apoyan demasiado en los libros de texto (siendo a menudo el único recurso didáctico que emplean), obviando que estos no sirven para todo ni para todos, y que por lo tanto puede no adaptarse a lo que los alumnos/as necesitan o a lo que el profesor/a quiere enseñar. Por lo tanto, si los recursos materiales en los que se apoyan no son adecuados, esto va a tener una gran repercusión en el sistema educativo. Por esta razón, me parece de gran relevancia hacer un estudio sobre cómo se trabaja la comprensión lectora en los libros escolares a los que tanto se recurre en la educación.

Antes de profundizar en el estudio de la comprensión lectora vamos a crear una base teórica que nos sirva como punto de partida, y no podemos comenzar este trabajo sin mencionar la lectura.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 La lectura como medio de aprendizaje.

Comenzamos con la idea de que la lectura es el medio a través del cual se adquieren otros aprendizajes. Una vez que se conoce el código, la lectura de libros didácticos, cuentos, periódicos u otros escritos, nos pueden aportar conocimientos de

diversas disciplinas. Podemos considerarla entonces como un valioso instrumento de enseñanza, que además contribuye a desarrollar capacidades cognitivas tales como la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, etc., en definitiva supone un crecimiento intelectual. Por eso, enseñar a leer es un aprendizaje vital en la educación escolar. (Cassany. et al., 2007).

En muchas culturas la lectura se concibe como la base de los aprendizajes tanto dentro del sistema educativo como fuera de este. A través de ella se van construyendo otras nociones cada vez más complejas y abstractas, pero su enseñanza no se da por concluida en los primeros años de escolarización, sino que es un conjunto de destrezas y estrategias que se van desarrollando y consolidando a lo largo de la vida y en diversos contextos. (Caño, A. et al., 2011).

Precisamente, según el informe PISA² 2009 “generar el desarrollo de una lectura comprensiva en el alumnado es uno de los pilares del sistema educativo”. De hecho, la lectura no está presente solo en el área de Lengua Castellana y Literatura, sino en todas, y por lo tanto la adquisición de la lectura va a repercutir en todo el aprendizaje del alumno/a. Al ser un concepto transversal va a influir en la lectura de un cuento en clase de Lengua Castellana y Literatura, pero también a la hora de resolver un problema de matemáticas o de seguir los pasos para llevar a cabo una manualidad.

Sin embargo, el mero hecho de leer no garantiza que haya un aprendizaje, ya que para lograr aprender leyendo es necesario no solo saber leer correctamente, sino comprender aquello que estamos leyendo. Es decir, no nos vale con quedarnos en los procesos más bajos de la lectura, lo que vendría a ser la decodificación³ del texto. La decodificación es necesaria pero no suficiente.

En definitiva, la comprensión lectora va a ser un aspecto muy relevante en el proceso lector y en la adquisición de nuevos saberes, por lo tanto, en este trabajo nos vamos a centrar concretamente en la forma de trabajar o estimular la adquisición de la comprensión lectora en el sistema educativo.

Basándonos en estas ideas, es obvio que todo lo relacionado con el proceso lector va a tener una gran importancia en el sistema educativo, y que por lo tanto hay

² PISA: Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos.

³ Decodificar supone convertir los grafemas (letras) en sonidos.

que dedicarle en la escuela el tiempo necesario y tratarlo de la forma adecuada. Hay que hacer todo lo posible por conseguir que los alumnos/as sean buenos lectores. Una equivocada concepción de lo que conlleva la lectura, y una no adecuada metodología va a suponer que pongamos a los alumnos mayores trabas en las adquisiciones de todo tipo de aprendizajes.

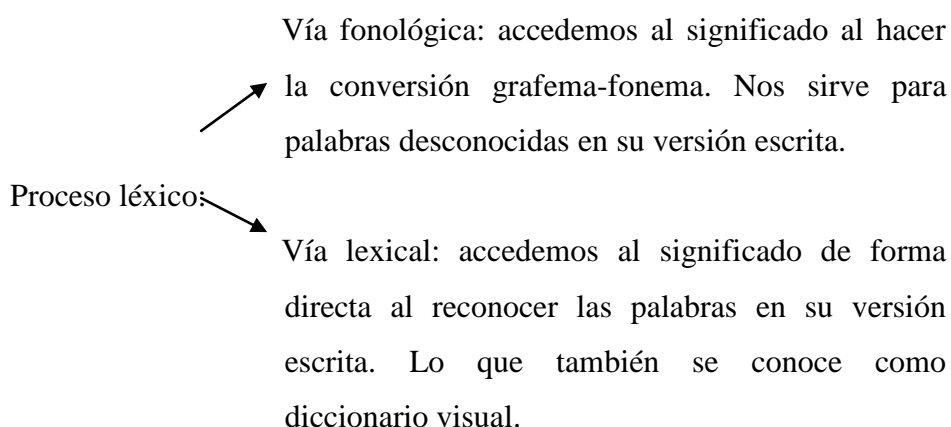
2.2 El proceso lector.

En el desarrollo de la lectura intervienen una serie de habilidades lectoras, las cuales se dividen en procesos de bajo nivel y procesos de alto nivel.

- Procesos de bajo nivel.

A su vez se dividen en:

- Proceso perceptivo: es reconocer los signos gráficos. Es decir, saber cuál es cada letra y distinguirlas entre sí.
- Proceso léxico: es atribuir significado a las palabras. Para dar significado a la palabra podemos acceder tanto por la vía fonológica como por la vía lexical.



No es mejor una vía que otra, puesto que las dos sirven para lo mismo: dar significado a la palabra.

Para ser un buen lector, los procesos de bajo nivel han de estar automatizados para facilitar las labores que conlleva activar los procesos de alto nivel, y no dedicar todo su esfuerzo a lo más básico.

Si el proceso de darle significado a la palabra les resulta una tarea tan compleja que les lleva todo su esfuerzo, lo más probable es que luego no sean capaces de contar lo que leen o se pierdan parte importante de la información.

De esto, podríamos deducir que la comprensión lectora de un texto nace de la activación de los procesos de alto nivel, ya que con los de bajo nivel sólo obtendríamos el significado individual de cada palabra sin que exista una relación entre ellas, pero para entender la lectura son indispensables llevar a cabo todos los procesos.

- Procesos de alto nivel.

Para hacer una buena lectura también ponemos en juego los procesos de alto nivel, que son los sintácticos y los semánticos. Gracias a éstos, accedemos al significado global del texto.

- Proceso sintáctico: es organizar los significados de las palabras en proposiciones y establecer relaciones entre ellas.
- Proceso semántico: es extraer el significado general y explicarlo bajo el contexto creado durante esa lectura.

Además hay que añadir que, a la hora de comprender un texto, nos ayuda la activación de los conocimientos previos experienciales, curriculares, etc. que tengamos, y nuestro conocimiento metacognitivo, es decir, ser conscientes de nuestro aprendizaje (¿estoy comprendiendo?), y de los errores que cometemos para poder corregirlos.

La razón de que seamos capaces de realizar todas estas tareas lectoras de manera rápida, se debe en parte a la automatización de los niveles más bajos que antes hemos mencionado. Aunque de igual forma, tiene que ver el hecho de que vamos realizando hipótesis y comprobándolas según vamos leyendo, lo que hace que vayamos adelantándonos a la información que puede ir apareciendo en el texto. (Garrido, 2013)

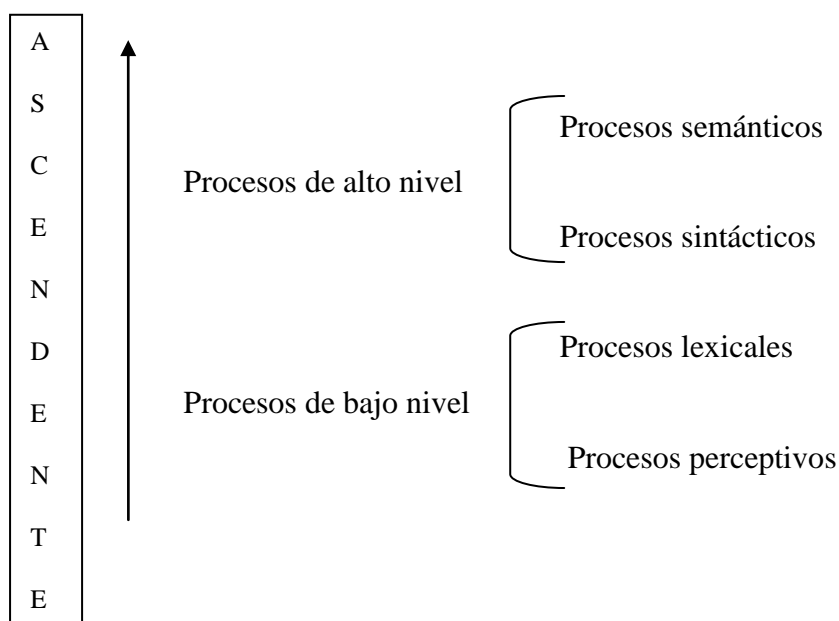
Por último, explicamos los diferentes modelos o concepciones del proceso lector porque como veremos después, estas diferentes visiones repercuten en la forma de entender la comprensión lectora.

Modelo tradicional o de concepción modular

En él encontramos los denominados: modelo ascendente y modelo descendente que caminan en distinta dirección en la escala de la complejidad.

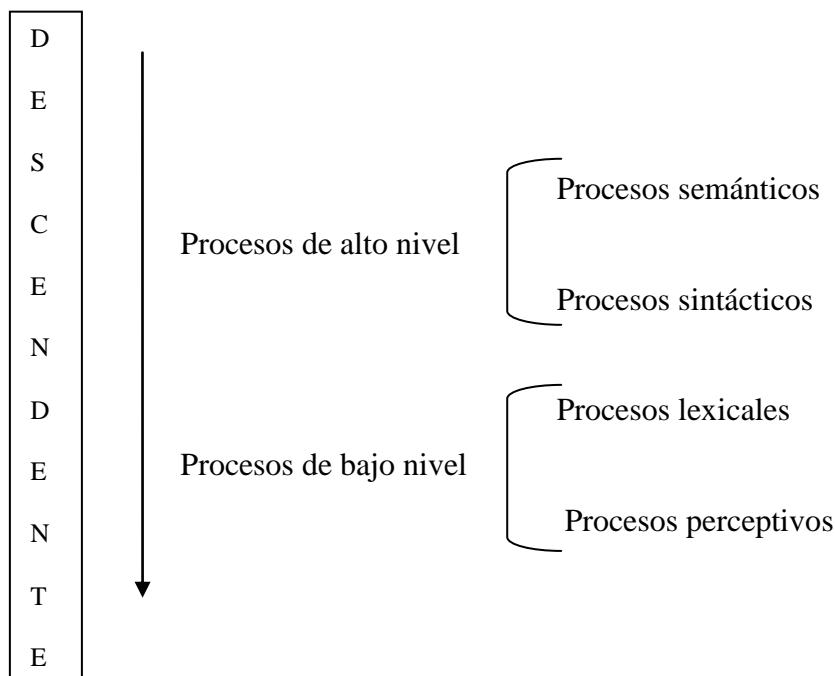
Modelo ascendente (bottom up): (Briz, 2006)

- Valora la lectura como un conjunto de habilidades a llevar a cabo una detrás de otra sin ningún salto en el proceso, y de forma jerarquizada partiendo de lo más simple a lo más complejo. Es decir, primero sería la letra, luego la palabra, la frase y por último el texto.
- El significado se encuentra en el relato, y el lector debe extraerlo y trasvasarlo a su memoria, por lo tanto tiene un papel pasivo.
- No considera relevante la experiencia del lector.
- Lo importante es la decodificación.
- De aplicación a lectores principiantes.



Modelo descendente (top-down): (Briz, 2006)

- De igual modo es un proceso secuencial, pero en esta ocasión descendente, de tal forma que va de lo complejo a lo simple (texto, frase, palabra, letra).
- El lector es el que hace el significado.
- Tiene en cuenta los conocimientos o experiencias previas del lector.
- Lo importante es la comprensión.
- De aplicación a lectores experimentados.



Pero era necesaria una explicación más completa de lo que ocurría en el proceso lector, por lo que aparece otro modelo, el cual describo a continuación.

Modelo interactivo: (Luceño, 2000)

Como su nombre indica, este modelo intenta integrar los dos modelos expuestos anteriormente y se caracteriza por:

- Coexisten tanto el modelo descendente como el ascendente, aunque tiende a predominar uno.

- Se rompe la unidireccional existente en el proceso. Ya no se ejecuta un paso detrás del otro, sino que se retroalimentan. Los procesos de alto nivel asimilan y dan información a los del bajo y al revés, es decir interaccionan unos procesos con otros.
- El lector tiene un papel activo.
- Crea el significado sirviéndose de sus conocimientos y experiencias.

El modelo de lectura que hoy en día prevalece es la concepción interactiva⁴. (Luceño, 2000). A la vez que ha ido cambiando el pensamiento teórico sobre el proceso de la lectura, ha ido evolucionando el concepto de comprensión lectora.

2.3 Los distintos tipos de concepto sobre la comprensión lectora.

Luceño (2000) distingue entre modelos tradicionales⁵ de comprensión lectora y los actuales.

Él expone que “tradicionalmente la comprensión lectora se concebía como un subconjunto de habilidades a enseñar secuencialmente de manera jerarquizada (decodificar, hallar la secuencia de acciones, identificar la idea principal...). Se considera que el dominio de estas habilidades es sinónimo de dominio lector o de capacidad de comprensión lectora”.

En otras palabras, se consideraba que la lectura era una secuencia de actividades a realizar en un orden una detrás de otra, donde lo fundamental era decodificar, sacar la información relevante y memorizarla.

Algunos expertos en los años sesenta y setenta del siglo XX eran partidarios de esta visión, uno de ellos Fries (1962), afirmaba que la comprensión es el resultado directo de la decodificación. Proponiendo así la idea de que con la lectura se daba de forma automática la comprensión. Posiblemente opinaban esto debido a que les era

⁴ “En el modelo de concepción interactiva los procesos de alto nivel asimilan la información que proporcionan los de bajo nivel, de acuerdo con las expectativas e hipótesis del lector. Los procesos de bajo nivel van proporcionando información nueva, a la cual el lector debe atender para constatarla con sus conocimientos, y con las hipótesis que se han ido formulando. Con esta interacción entre los distintos procesos se rompe con la unidireccionalidad que se daba en la concepción tradicional”. (Luceño, 2000)

⁵ “El modelo tradicional supone que los procesos lectores siguen un orden jerárquico e inflexible, es decir, una secuencia lineal y rígida sin saltos en el proceso donde un proceso superior no puede activar a uno inferior. Por lo tanto, no hay interacción entre ellos”. (Luceño, 2000).

imposible separar la lectura de la comprensión lectora, dando por hecho que ambas se daban a la vez. Sin embargo, comprender no es lo mismo que leer y memorizar lo leído. Sí que es cierto que comprender supone en parte recordar, pero no es suficiente. Esto quedo demostrado al observar que había personas que sabían leer, pero que cuando se les planteaba preguntas sobre la lectura no eran capaces de sintetizar y extraer el mensaje de lo que habían leído, o como mucho se limitaban a reproducir la misma información del texto. No habían desarrollado todo lo que la comprensión lectora implica, por lo que se demuestra que memorizar lo leído no quiere decir que se comprenda lo que se está leyendo, aunque para comprender sea necesario recordarlo.

En oposición a la visión tradicional encontramos el concepto de comprensión actual en el cual se afirma que todas esas habilidades necesarias para leer y comprender están en interacción unas con otras, sin necesidad de que exista un orden de pasos a seguir, es decir, se basa en el modelo interactivo. A parte de este aspecto, la diferencia principal entre ambas perspectivas es el papel del lector en la comprensión del texto. En la antigua concepción el alumno actúa de forma pasiva ante la lectura, ya que trasvasaba a su memoria un significado concreto determinado por el autor. En cambio en el enfoque actual el alumno crea el significado ayudándose de sus conocimientos/experiencias previas y de sus propósitos lectores. (Luceño, 2000)

Entonces, se entiende que en el ámbito educativo actualmente existe consenso en considerar que la comprensión lectora es poner en práctica una serie de habilidades lectoras que interaccionan entre sí, llegando así a una interpretación de la información que estamos leyendo, y construyendo un significado propio del texto en ese proceso de reflexión. Es decir, que el modelo interactivo es el que hoy en día prevalece. (Luceño, 2000)

De hecho, si buscamos entre las numerosas definiciones que hay de comprensión lectora encontraremos que el término interrelación aparece en muchas de ellas.

Por ejemplo, Anderson y Pearson (1984) definen la comprensión lectora como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto.

Sánchez (1998) también opina que “comprender implica interrelacionar la información. Por una parte, debemos relacionar entre sí las ideas que constituyen la

información del texto; por otra, integrar la información del texto en nuestro fondo de conocimientos”.

En definitiva, si combinamos todas las descripciones dadas podemos considerar que la comprensión lectora es una destreza lingüística que va más allá del descifrado de signos gráficos. Implica llevar a cabo una serie de procesos lectores que interaccionan entre sí para construir una interpretación propia del mensaje con la información que hay en la lectura e integrándola en los conocimientos ya adquiridos, y desde una perspectiva de reflexión crítica.

Para finalizar terminamos añadiendo que, en el proceso de comprensión lectora como tal no se han producido transformaciones, es decir, el proceso es el mismo desde que existe, pero como hemos podido analizar en este apartado el concepto que tenemos de comprensión lectora ha cambiado con el tiempo.

2.4 Tipos de comprensión lectora

Otro aspecto que debemos tener en cuenta al hablar de comprensión lectora es que podemos distinguir tres niveles: literal, inferencial y crítico. Los niveles de comprensión hacen referencia a procesos de pensamiento que se van activando progresivamente, mientras el lector va utilizando sus conocimientos previos. (Garrido, 2013).

La comprensión literal es simplemente entender la información que aparece en la lectura, saber explicar lo que se ha leído distinguiendo la información relevante, estableciendo relaciones entre las ideas y dominar el vocabulario básico. Para trabajarla y evaluarla tenemos las preguntas de respuesta literal cuya solución se encuentra directamente en el texto, por lo que el niño o niña solo tiene que buscarlo o memorizarlo.

La comprensión inferencial supone un paso más allá. El lector no solo retiene la información del texto sino que hace suposiciones o hipótesis que ayudan a completar algunas ideas de la historia y las integraría con lo que ya sabe. Correspondería a las preguntas piensa y busca denominadas así por Solé (1992), para contestarlas el lector debe deducir la respuesta relacionando los elementos del texto.

Por último la comprensión crítica sería que el lector fuese activo y que además de hacer todo lo anterior se cuestionara algunas ideas o hechos que aparecen en la lectura. Para su estimulación se le realizarían preguntas al alumno de elaboración personal, donde se les pide que aporte sus opiniones sobre un tema relacionado con el texto basado en sus conocimientos y experiencias previas.

Para desarrollar una buena comprensión lectora en los alumnos es necesario tener en cuenta todos estos niveles, y para trabajarlos hay que saber qué grado de comprensión estamos exigiendo según las preguntas que les planteamos y cómo se las exponemos, ya que la forma en la que se pregunta o se pide información al alumno influye en cómo éste va a trabajar.

Por supuesto hay que aclarar que no es mejor un nivel que otro, pero si las preguntas que exponemos al alumno solo pertenecen o abundan más del nivel literal, lo más probable es que el alumno se quede en una comprensión superficial y no vaya más allá porque no se lo exigimos. Por ende, es necesario combinar los tres niveles. Aunque, el hecho de utilizar preguntas de diferentes tipos no garantiza que el alumno desarrolle sus habilidades de inferencia y crítica, pero lo fomenta.

Para ver la importancia que tiene la comprensión lectora vamos a analizar qué dificultades tendría un niño si no tuviera: comprensión lectora literal, comprensión lectora interpretativa o inferencial y/o comprensión lectora crítica.

Si no tuviera el nivel de comprensión literal el alumno o alumna no sabría qué es lo que ha leído o de qué trata la historia. No establecería relaciones entre las ideas, ni distinguir qué información es relevante. También tendría dificultades en dominar el vocabulario básico de su edad y no retendría la información.

Si lo que le fallase fuese la comprensión inferencial se quedaría solo con la información que aparece en el texto, pero no iría más allá de éste, por lo que no haría suposiciones o hipótesis que ayudasen a completar algunas ideas de la historia, ni las integraría con lo que ya sabe.

En cambio, si no mostrara comprensión crítica entendería lo que ha leído y haría algunas inferencias o hipótesis, pero no será un lector activo porque no se cuestiona nada y no aporta sus opiniones sobre algún tema relacionado con la lectura.

2.5 Principales problemas que surgen en la comprensión de textos escritos.

Según Sánchez (1998) encontramos seis tipos de problemas y los denomina de la siguiente manera:

- 1) Cuando no conozco el significado de algunas palabras.
- 2) Cuando pierdo el hilo.
- 3) Cuando no sé lo que me quieren decir.
- 4) Cuando los árboles no me dejan ver el bosque.
- 5) Cuando no sé lo que suponen que debo saber.
- 6) Cuando no sé si he comprendido.

Pasamos a estudiar de qué trata cada uno de manera resumida:

- 1) No conocer el significado de alguna palabra: este problema se convierte en relevante cuando las que desconocemos son elementos importantes en la comprensión del texto y no podemos darle significado ayudándonos del contexto.
- 2) Perder el hilo: significa que por diferentes razones perdemos la continuidad y la relación entre las ideas. A veces ocurre que nos perdemos y tenemos que parar porque no entendemos el significado conjunto de lo que estamos leyendo.
- 3) No sé lo que me quieren decir: tenemos una idea de lo que trata la lectura, pero no estamos seguros de lo que nos quieren transmitir con ello.
- 4) Los árboles no dejan ver el bosque: esto sucede cuando el lector sabe de lo que se le está hablando (tema) y cuáles son las ideas relevantes, pero no es capaz de interrelacionarlas, es decir, ve los árboles (ideas), pero no el bosque (idea general).
- 5) No sé lo que suponen que debo saber: ocurre cuando entendemos el texto y sabemos relacionar las ideas que hay en él, pero no tenemos los suficientes conocimientos previos o no sabemos a cuáles recurrir para comprender lo que hemos leído.

- 6) No sé si he comprendido: esto pasa en la relación lector-texto. Cuando no hay nadie que nos haga cuestiones sobre lo que hemos visto puede ocurrir que no sepamos con seguridad si hemos tenido una buena comprensión de la lectura. Por eso, es bueno preguntarse a uno mismo como medio de autorregulación.

Estas situaciones pueden suponer una traba a la hora de comprender una lectura, pero también debemos mencionar que existen alumnos con trastornos de lectura, los cuales pueden ver alteradas sus habilidades de comprensión lectora. Sin embargo, en este trabajo no vamos a extendernos en esta temática.

3. LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL CURRÍCULO OFICIAL

Iniciamos nuestro estudio considerando las propuestas de las leyes educativas.

En primer lugar, hay que señalar que el diseño curricular a un nivel de concreción como son las enseñanzas mínimas o el currículum oficial significa una propuesta que debe ser concretada en el desarrollo curricular por parte del profesorado. Por otra parte, la tradicional editorial española conlleva una concreción curricular de los diseños oficiales que en ocasiones adquiere mayor categoría de prescriptivo que el propio currículum oficial.

En nuestro estudio vamos a partir en primer lugar de la ley educativa LOGSE⁶ de 1990, para proseguir con la LOE⁷ de 2006, por ser ambas las leyes más influyentes de la Educación en España en los últimos treinta años. También, tendremos en cuenta la ley actual LOMCE⁸ del año 2013, aunque se encuentre en proceso de implantación. La razón de que únicamente seleccionemos estas tres leyes se debe a que, pretendemos hacer un estudio más exhaustivo, que no nos sería posible realizar si considerásemos todas las normativas educativas que ha habido en nuestro país hasta la actualidad y además, algunas de ellas no llegaron a aplicarse.

⁶ Ley Orgánica General del Sistema Educativo.

⁷ Ley Orgánica de Educación.

⁸ Ley Orgánica de Mejora de Calidad.

Vamos a sintetizar lo más relevante de cada normativa respecto a la comprensión lectora, y será en los anexos donde incluiremos la información teórica recabada sobre los objetivos, orientaciones metodológicas, y como se menciona la comprensión lectora en los contenidos, así como los criterios de evaluación correspondientes.

A) LEY ORGÁNICA GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (1990)

Empezamos explicando que en Lengua Castellana y Literatura se pretende que los niños se formen en las cuatro destrezas básicas de la lengua que son: hablar, escuchar, leer y escribir. Concretamente fomentando el lenguaje oral y el manejo del lenguaje escrito.

Proponen basarse en una metodología activa para asegurar la participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Definen la comprensión lectora como un proceso activo, y trabajarla en el aula significa desarrollar en los alumnos estrategias para interpretar, relacionar y valorar la información. También se menciona que, para comprender el niño debe: hacer conexiones entre la información del texto y los conocimientos previos, realizar inferencias, interpretar con actitud crítica y tener un papel activo.

En el marco teórico de la LOGSE la visión sobre la noción estudiada está basada en una concepción interactiva, porque el lector no solo se limita a trasvasar la información de la lectura a su memoria, sino que ejerce un papel activo creando hipótesis y valorando las ideas expuestas. Más adelante comprobaremos si este modelo se plasma en los libros de texto a la hora de trabajar la comprensión.

B) LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (2006)

En la LOE, el propósito del área de Lengua Castellana y Literatura es el desarrollo de las siguientes habilidades lingüísticas: escuchar, hablar y conversar, leer y escribir. Especialmente pretende acercarse a la lectura y comprensión de textos

literarios. Por tanto vuelve a insistir en las competencias relacionadas con la expresión y la comprensión, tanto en el ámbito oral como en el escrito.

En ella se plantea un método didáctico activo, comunicativo y participativo.

Se considera la lectura como un factor clave para desarrollar las competencias básicas, por lo que se propone que en los centros se garantice un tiempo diario de lectura en diversas áreas y en todos los cursos. Añade que el tratamiento de la comprensión lectora no sólo se dará en el área de Lengua Castellana y Literatura, sino que se trabajará en todas.

Respecto al primer ciclo de Primaria sugieren que debe consolidarse la decodificación sonido-grafema, pero el proceso lector es algo más que el aprendizaje de las letras, por lo que al mismo tiempo que se enseña el código se debe enseñar al alumno a inferir, anticipar y relacionar informaciones.

Al igual que en el currículo anterior, la teoría respecto a la competencia lectora sigue el método interactivo, nombrando la relación entre la información de la lectura con las experiencias propias, la creación de hipótesis y la actitud crítica ante los mensajes (este último solo aparece en el tercer ciclo de primaria).

Una distinción entre la LOGSE y la LOE, es que en la primera las enseñanzas mínimas se dividen en bloques en los que aparecen contenidos, procedimientos y actitudes. Con la LOE aparece por primera vez el concepto de competencias básicas. Surgiendo así la competencia en comunicación lingüística.

C) LEY ORGÁNICA DE MEJORA DE CALIDAD EDUCATIVA (2013)

Este currículo está comenzando a ser introducido en las aulas escolares en los cursos de primero, tercero y quinto, por lo que los cambios se están estableciendo poco a poco.

El principal objetivo del área de Lengua Castellana y Literatura a lo largo de Primaria es el desarrollo de la competencia comunicativa en todas sus formas: comprensión oral (escuchar), expresión oral (hablar), comprensión escrita (leer) y expresión escrita (escribir).

Las novedades que trae esta nueva ley son: la eliminación de los ciclos para pasar a contemplar los contenidos y criterios de evaluación por cursos, y la instauración de los estándares de aprendizaje evaluables que hay dentro de cada criterio de evaluación, y que han de ser expuestos de forma clara ante el sistema educativo y ante los alumnos para que conozcan qué se pretende evaluar. Con esto se prueba que todo lo que se vaya a valorar este reflejado en base a un estándar de aprendizaje relacionado con las competencias básicas, objetivos o contenidos de esa área.

Las orientaciones metodológicas expuestas no difieren mucho de las presentadas en las anteriores leyes, ya que del mismo modo proponen que la comprensión lectora sea trabajada en todas las áreas y no únicamente en la de Lengua. La consideran como un pilar fundamental en la formación personal para adquirir conocimientos y futuros aprendizajes, y que por lo tanto se debe dedicar un tiempo diario a la lectura.

También añaden la preocupación por la motivación y utilidad de los aprendizajes, y la estimulación a la creatividad, para que la enseñanza sea variada y atractiva. Apuestan por una metodología basada en un aprendizaje colaborativo y compartido para fomentar la construcción de conocimientos personales en el alumnado.

Referente a la lectura, atendida de manera específica como decodificación y comprensión, planean entrenar a los alumnos en las habilidades y estrategias que son necesarias para su dominio. Por lo que ha se enseñárseles a comprender distintos tipos de textos y de mensajes.

Seguidamente, analizamos la concepción de comprensión lectora, y de nuevo vuelven a aparecer nociones como reconocer el mensaje, anticipar hipótesis y comprobarlas, la activación de conocimientos previos y la interpretación de textos (estas dos últimas se van introduciendo a partir del primer curso). En definitiva, y como en las anteriores leyes, el concepto presentado teóricamente sigue la línea interactiva.

Por último, personalmente considero que en las tres normativas educativas no hay grandes diferencias respecto a la base en que se fundamentan. Todas ellas comparten el mismo objetivo en el área de Lengua Castellana y Literatura: desarrollar las destrezas lingüísticas escuchar, hablar, leer y escribir. Consideran la comprensión lectora como un proceso en el cuál se realizan conexiones entre la nueva información y

los conocimientos previos, se realizan inferencias y se llevan a cabo interpretaciones críticas. También coinciden en las orientaciones metodológicas al basarse en un modelo activo de enseñanza. Podemos decir que concuerdan en todo lo esencial, y que lo único que varía es la forma de presentarlo.

4. LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS LIBROS DE TEXTO

Comenzamos la parte empírica del trabajo, donde vamos a poder ver como tratan la comprensión lectora algunos de los libros de texto utilizados en el segundo ciclo de Educación Primaria. Para analizar este recurso didáctico vamos a examinar aquellas actividades que el libro propone para trabajar la comprensión lectora.

Vamos a valorar las competencias cognitivas exigidas al estudiante para poder responder a las cuestiones planteadas en los libros de texto tomando como herramienta de evaluación el instrumento creado por Vicentelli en el año 2003. En los anexos lo incluiremos tal y cómo ésta expuesto en su trabajo, pero a continuación exponemos la estructura del instrumento:

1. Toma de datos de identificación del libro.
2. Categorías de preguntas. Preguntas que requieren:
 - A) Activación de conocimientos o experiencias previas.
 - B) Análisis. Aquellas que implican estudiar una situación y razonar sobre ella.
 - C) Formulación de hipótesis o inferencias.
 - D) Aprendizaje memorístico.
 - E) Parafraseo del texto. Explicar alguna idea del texto redactándolo de otra manera.
 - F) Estimulación de la observación e interpretación de lo observado.
 - G) Pensamiento crítico. Solicitan una opinión razonada sobre un asunto.
 - H) Promoción de la investigación. Preguntas que estimulan la indagación sobre un tema concreto.
 - I) Estimulación de respuestas creativas.
 - J) Solución de problemas. Invita al alumno a proponer una solución a un determinado problema.

Primero incluimos el cuadro con toda la información de la muestra de libros de texto que hemos seleccionado, y que vamos a valorar.

Libro de texto	Editorial	Año de publicación	Ley educativa	Curso	Autor/a
A	Anaya	1996	LOGSE	4º	Albella, A. et al.
B	Anaya	1999	LOGSE	4º	Fuentes, M.I et al.
C	Edelvives	2005	LOGSE	3º	Araya, C.A. et al.
D	SM	2008	LOE	4º	González, M.C. et al.
E	Santillana	2012	LOE	3º	Honrado, A. et al.
F	Anaya	2012	LOE	4º	Bello, C. et al.
G	Anaya	2014	LOMCE	3º	Bello, C. et al.

Tabla 1. Datos identificativos de los libros.

Antes de comenzar, es preciso aclarar que los textos y sus ejercicios de comprensión correspondientes elegidos en cada libro han sido seleccionados de forma aleatoria, con el fin de obtener una muestra lo más objetiva posible. La evaluación individual de todas las lecturas observadas estará adjuntada en los anexos.

▪ **Valoración de la intención didáctica de las preguntas:**

Libro de texto “A” (LOGSE): Anaya, 1996; 4º curso de Primaria, Lengua.

Hemos tenido en cuenta seis de las lecturas propuestas en este libro, y sus correspondientes preguntas planteadas al alumnado. En total, se han analizado treinta y nueve cuestiones. Exponemos en el siguiente cuadro los resultados obtenidos.

Evaluación cuantitativa del libro de texto:

Categorías de preguntas	Número de preguntas
Activación de conocimientos o experiencias previas	13/39 preguntas
Análisis	0/39 preguntas
Inferencias	4/39 preguntas
Aprendizaje memorístico	16/39 preguntas
Parafraseo de texto	1/39 preguntas
Estimulación de observación	0/39 preguntas
Pensamiento crítico	3/39 preguntas
Promoción de la investigación	0/39 preguntas
Estimulación creativa	2/39 preguntas
Solución de problemas	0/39 preguntas

Tabla 2. Número de preguntas correspondientes a cada categoría. Libro Anaya, 1996.

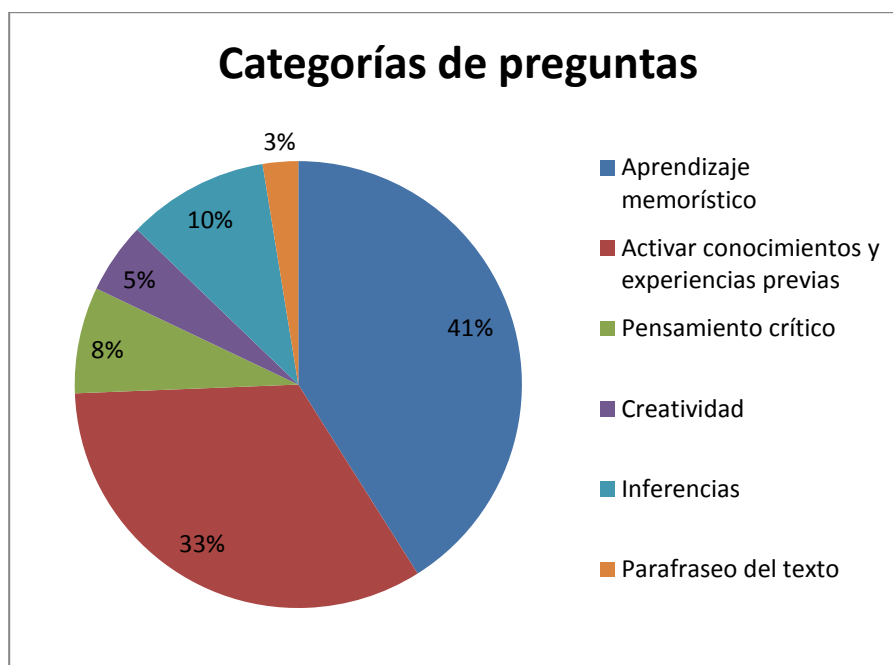


Gráfico 1. 1 Porcentaje de las categorías de preguntas. Libro Anaya, 1996.

Las actividades que más predominan son las relacionadas con “Activación de los conocimientos o las experiencias previas” y el “Aprendizaje memorístico”. Otras cuatro categorías tienen unos porcentajes no superiores al 10% (correspondiente a una frecuencia de 4) y son: “Estimulación creativa”, “Pensamiento crítico”, “Parafrasear texto” e “Inferencias”. El resto de categorías no aparecen nunca y son: “Análisis”, “Estímulo de la observación”, “Promoción de la investigación” y “Solución de problemas”.

Por tanto, el tipo de actividades exigidas son siempre del mismo tipo y corresponden a los niveles más bajos de exigencia cognitiva, lo que parece lógico dado el nivel educativo al que corresponde el libro: 4º de primaria. Pero sería conveniente para mayor diversidad y para iniciar a los estudiantes en otro tipo de actividades de mayor exigencia cognitiva como el análisis, la inferencia o el pensamiento crítico y creativo.

Libro de texto “B” (LOGSE): Anaya, 1999; 4º curso de Primaria, Lengua.

En esta ocasión, se han tenido en cuenta cinco lecturas y sus pertinentes cuestiones para trabajar la comprensión, que hacen un total de cuarenta y una actividades.

Evaluación cuantitativa del libro de texto:

Categorías de preguntas	Número de preguntas
Activación de conocimientos o experiencias previas	6/41 preguntas
Análisis	0/41 preguntas
Inferencias	5/41 preguntas
Aprendizaje memorístico	22/41 preguntas
Parafraseo de texto	0/41 preguntas
Estimulación de observación	1/41 preguntas
Pensamiento crítico	1/41 preguntas
Promoción de la investigación	1/41 preguntas

Estimulación creativa	5/41 preguntas
Solución de problemas	0/41 preguntas

Tabla 3. Número de preguntas correspondientes a cada categoría. Libro Anaya, 1999.

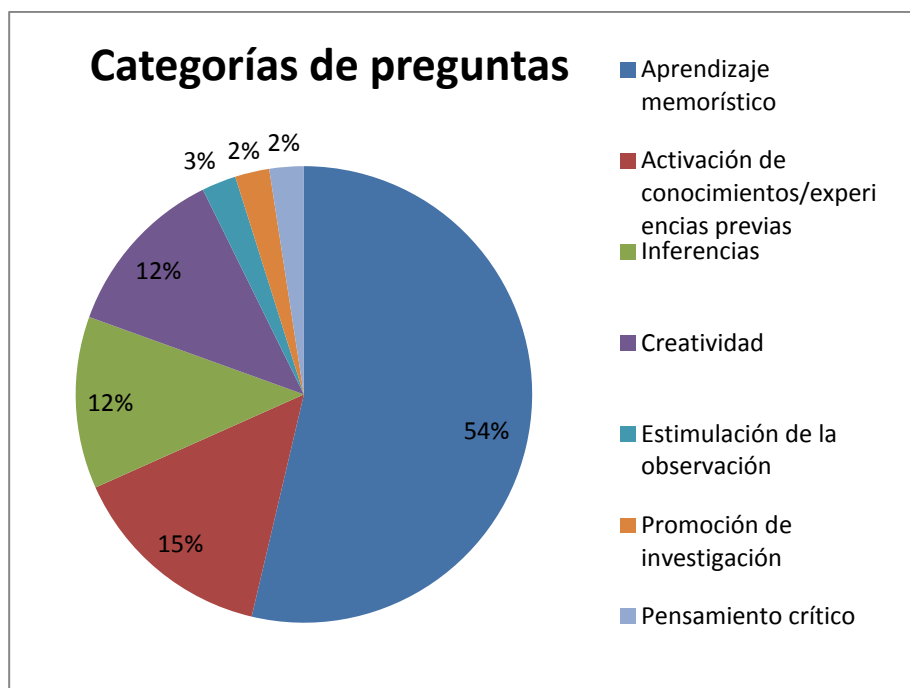


Gráfico 1. 2. Porcentaje de las categorías de preguntas. Libro Anaya, 1999.

Vuelve a imperar las cuestiones que implican que el alumno lleve a cabo un aprendizaje memorístico de la lectura, pero en este caso el porcentaje que representa esta categoría es mayor que en el anterior libro de texto. El segundo tipo de preguntas que más abundan sigue siendo la “Activación de conocimientos y experiencias previas” con un 15%. Le siguen “Inferencias” y “Creatividad”, ambas con un 12% (corresponde a una frecuencia de 5). Las categorías de “Estimulación de la observación”, “Pensamiento crítico” y “Promoción de investigación” aparecen con una cuantía no mayor al 3% (con una frecuencia de 1).

En comparación con el anterior caso, en este libro destaca el incremento en categorías tales como la “Creatividad” y la “Inferencial”, así como el descenso de la cuantía en “Activación de conocimientos/experiencias previas” y “Pensamiento crítico”.

Otro tipo de preguntas no aparecen en la muestra seleccionada, como son el “Análisis”, “Parafraseo del texto” y “Solución de problemas”.

En definitiva, los ejercicios muestran poca variedad, ya que suelen repetirse el mismo tipo de preguntas, promoviendo poca o nula estimulación a algunos procesos cognitivos de mayor nivel como el “Pensamiento crítico”, “Creatividad”, “Inferencias”, “Análisis”, etc.

Libro de texto “C” (LOGSE): Edelvives, 2005; 3º curso de Primaria, Lengua.

En este libro exponemos a evaluación a cinco lecturas, y a las treinta y dos cuestiones correspondientes.

Evaluación cuantitativa del libro de texto:

Categorías de preguntas	Número de preguntas
Activación de conocimientos o experiencias previas	4/32 preguntas
Análisis	0/32 preguntas
Inferencias	3/32 preguntas
Aprendizaje memorístico	25/32 preguntas
Parafraseo de texto	0/32 preguntas
Estimulación de observación	0/32 preguntas
Pensamiento crítico	0/32 preguntas
Promoción de la investigación	0/32 preguntas
Estimulación creativa	0/32 preguntas
Solución de problemas	0/32 preguntas

Tabla 4. Número de preguntas correspondientes a cada categoría. Libro Edelvives, 2005.

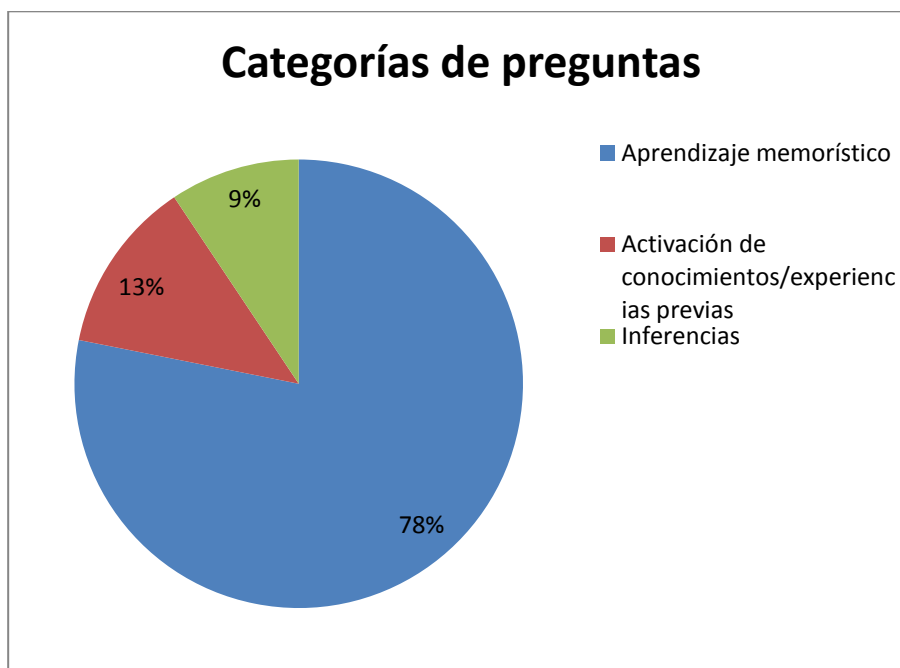


Gráfico 1. 3. Porcentaje de las categorías de preguntas. Libro Edelvives, 2005.

La categoría “Aprendizaje memorístico” impera con un 78%, siendo este el mayor porcentaje que encontraremos en todo nuestro estudio sobre los libros de texto. Otros dos tipos de actividades no superan el 13% (correspondiente a una frecuencia de 4), las cuales son la “Activación de conocimientos/experiencias previas” e “Inferencias”.

Muchas de las categorías planteadas no aparecen en la muestra evaluada como son: “Análisis”, “Parafraseo de texto”, “Pensamiento crítico”, “Promoción de la investigación”, “Estimulación de la observación”, “Estimulación creativa” y “Solución de problemas”.

Si en las anteriores valoraciones ya era evidente la escasa diversidad existente en los tipos de tareas propuestas al alumno para trabajar la comprensión lectora, en este material didáctico se manifiesta de forma más acusada. El número de preguntas de “Aprendizaje memorístico” es exorbitado si tenemos en cuenta la proporción que representan las otras categorías, y que tan sólo aparecen tres clases de categorías de preguntas. A pesar de que se trate de 3º de primaria, debería empezar a proponerse al alumno tareas más complejas que lo estimulen cognitivamente.

Libro de texto “D” (LOE): SM, 2008; 4º curso de Primaria, Lengua.

Examinamos concretamente tres lecturas, con un total de cuarenta y dos cuestiones que se proponen a los alumnos en ellas.

Evaluación cuantitativa del libro de texto:

Categorías de preguntas	Número de preguntas
Activación de conocimientos o experiencias previas	7/42 preguntas
Análisis	0/42 preguntas
Inferencias	6/42 preguntas
Aprendizaje memorístico	23/42 preguntas
Parafraseo de texto	0/42 preguntas
Estimulación de observación	0/42 preguntas
Pensamiento crítico	4/42 preguntas
Promoción de la investigación	0/42 preguntas
Estimulación creativa	1/42 preguntas
Solución de problemas	1/42 preguntas

Tabla 5. Número de preguntas correspondientes a cada categoría. Libro SM, 2008.

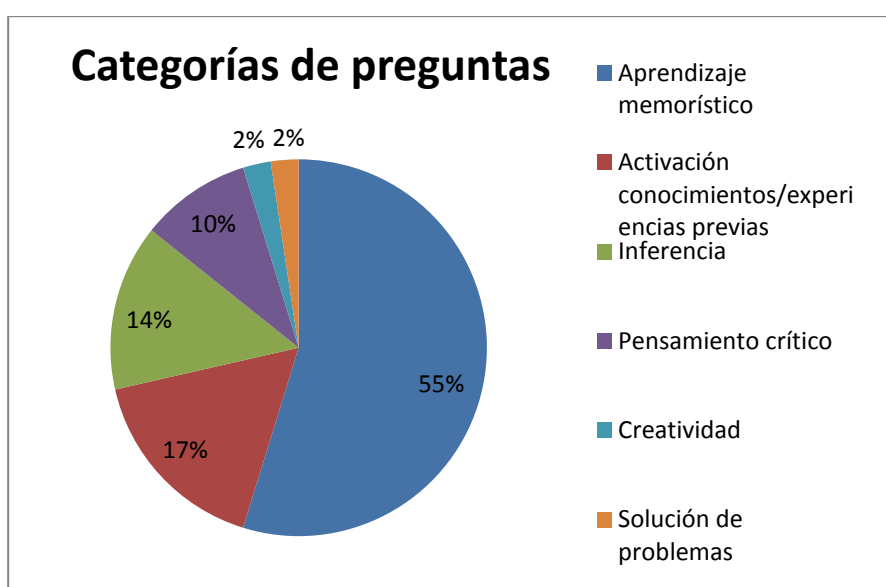


Gráfico 1. 4. Porcentaje de las categorías de preguntas. Libro SM, 2008.

Sigue preponderando el “Aprendizaje memorístico” como principal categoría de preguntas, siendo más de la mitad las actividades que corresponden a esta condición. Las que le siguen son “Activación de conocimientos/experiencias previas” con un 17%, e “Inferencias” con un 14%. Después encontramos otros tres tipos de preguntas no mayores a un 10% (perteneciente a una frecuencia de 4), las cuales son “Pensamiento crítico”, “Creatividad” y “Solución de problemas”. Sin embargo, no encontramos preguntas que requieran “Análisis”, “Parafraseo del texto”, “Estimulación de observación” y “Promoción de la investigación”.

Se plantean al alumno poca variación de tareas, requiriendo muchas de ellas niveles bajos de cognición. Se debería proponer más actividades de “Pensamiento crítico”, “Inferencias”, Creatividad”, “Análisis”, etc., para iniciar a los alumnos de 4º curso en tareas más complejas cognitivamente.

Libro de texto “E” (LOE): Santillana, 2012; 3º curso de Primaria, Lengua Castellana.

En este material se observan tres lecturas, y en total cuarenta y dos preguntas para trabajar en torno a la lectura.

Evaluación cuantitativa del libro de texto:

Categorías de preguntas	Número de preguntas
Activación de conocimientos o experiencias previas	7/42 preguntas
Análisis	0/42 preguntas
Inferencias	12/42 preguntas
Aprendizaje memorístico	16/42 preguntas
Parafraseo de texto	0/42 preguntas
Estimulación de observación	1/42 preguntas
Pensamiento crítico	1/42 preguntas

Promoción de la investigación	0/42 preguntas
Estimulación creativa	4/42 preguntas
Solución de problemas	1/42 preguntas

Tabla 6. Número de preguntas correspondientes a cada categoría. Libro Santillana, 2012.

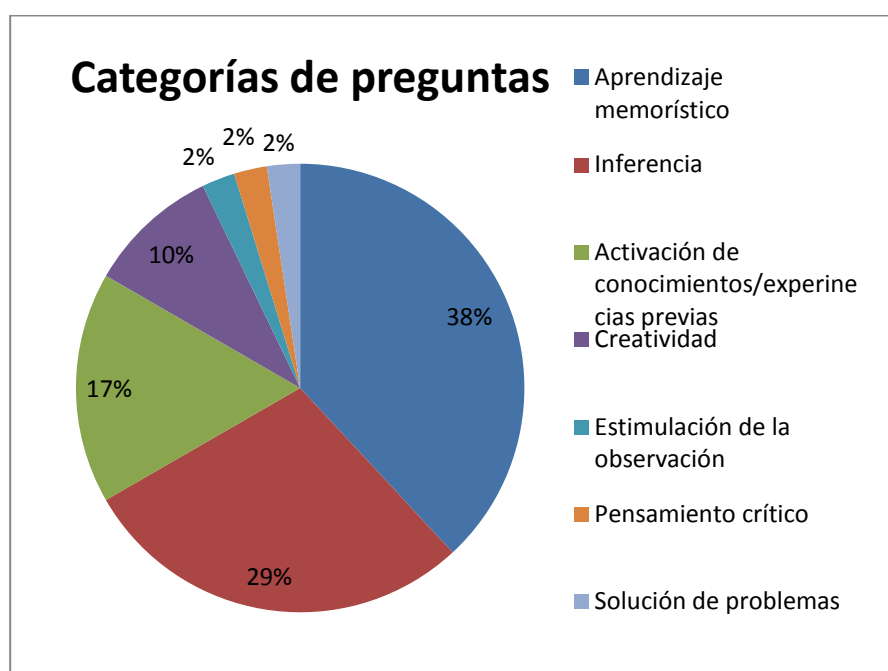


Gráfico 1. 5. Porecentaje de las categorías de preguntas. Libro Santillana, 2012.

Predominan de nuevo las tareas que requieren un “Aprendizaje memorístico” con un 38%, y las de “Inferencias” con un 29%. Este libro de texto es en el que más porcentaje de actividades de tipo inferencial tiene, y el que menor cuantía de tareas memorísticas presenta de todos los evaluados en este estudio.

Encontramos en tercer lugar preguntas en las que se necesita “Activar conocimientos/experiencias previas” (17%), le sigue con un 10% aquellas que exigen “Creatividad” (con una frecuencia de 4). Las demás categorías que aparecen como “Estimulación de la observación”, “Pensamiento crítico” y “Solución de problemas” no superan el 2% (frecuencia de 1).

En este material didáctico no encontramos ningún ejemplo en la muestra de preguntas de tipo “Parafraseo de texto”, “Promoción de la investigación” o de “Análisis”.

Por lo tanto, aunque los porcentajes son diferentes a otros libros analizados sigue existiendo poca variedad en los tipos de preguntas, y se observa una escasa estimulación en tareas de observación, de reflexión crítica, solución problemas, investigación, etc. Se debería comenzar a trabajar tareas de estas categorías para fomentar procesos cognitivos más complejos en el alumnado.

Libro de texto “F” (LOE): Anaya, 2012, 4º curso de Primaria, Lengua.

Estudiamos las cuarenta y cinco cuestiones que se plantean en total en las tres lecturas que nos hemos dispuesto a clasificar.

Evaluación cuantitativa del libro de texto:

Categorías de preguntas	Número de preguntas
Activación de conocimientos o experiencias previas	8/45 preguntas
Análisis	0/45 preguntas
Inferencias	7/45 preguntas
Aprendizaje memorístico	24/45 preguntas
Parafraseo de texto	0/45 preguntas
Estimulación de observación	0/45 preguntas
Pensamiento crítico	2/45 preguntas
Promoción de la investigación	1/45 preguntas
Estimulación creativa	3/45 preguntas
Solución de problemas	0/45 preguntas

Tabla 7. Número de preguntas correspondientes a cada categoría. Libro Anaya, 2012.

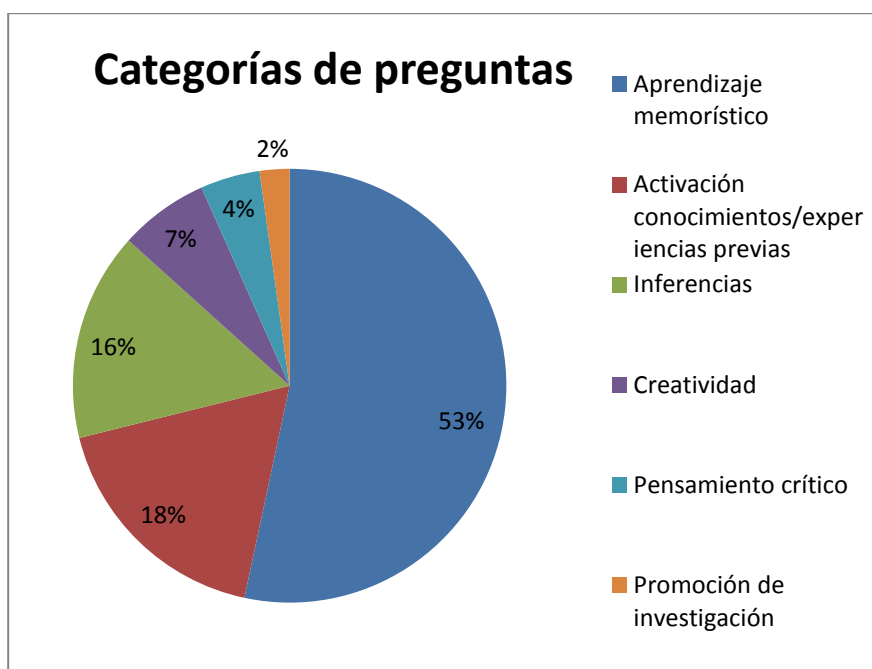


Gráfico 1. 6. Porcentaje de las categorías de preguntas. Libro Anaya, 2012.

Prevalece la categoría de “Aprendizaje memorístico” en primer lugar con un 53%. En segunda y tercera posición encontramos la “Activación de conocimientos/experiencias previas” (18%), e “Inferencias” (16%). Por último, con una cuantía no mayor al 7% (correspondiente a una frecuencia de 3) están las preguntas cuya respuesta requieren “Creatividad”, “Pensamiento crítico” y “Promoción de investigación”.

En esta ocasión, no hay ninguna actividad que sea de categoría de “Análisis”, “Parafraseo del texto”, “Solución de problemas” y “Estimulación de la observación”.

Del resultado obtenido podemos señalar la abundancia en las categorías que implican un menor esfuerzo intelectual, y la necesidad de incrementar el número de actividades que pidan creatividad, pensamiento crítico, investigación, etc.

Libro de texto “G” (LOMCE): Anaya, 2014; 3º curso de Primaria, Lengua.

Para terminar con el estudio, valoramos la propuesta que ofrece el cambio legislativo LOMCE. Son tres las lecturas que hemos escogido para su evaluación, teniendo un total de cuarenta y dos tareas de comprensión lectora a examinar.

Evaluación cuantitativa del libro de texto:

Categorías de preguntas	Número de preguntas
Activación de conocimientos o experiencias previas	8/45 preguntas
Análisis	0/45 preguntas
Inferencias	2/45 preguntas
Aprendizaje memorístico	30/45 preguntas
Parafraseo de texto	0/45 preguntas
Estimulación de observación	1/45 preguntas
Pensamiento crítico	4/45 preguntas
Promoción de la investigación	0/45 preguntas
Estimulación creativa	0/45 preguntas
Solución de problemas	0/45 preguntas

Tabla 8. Número de preguntas correspondientes a cada categoría. Libro Anaya, 2014.

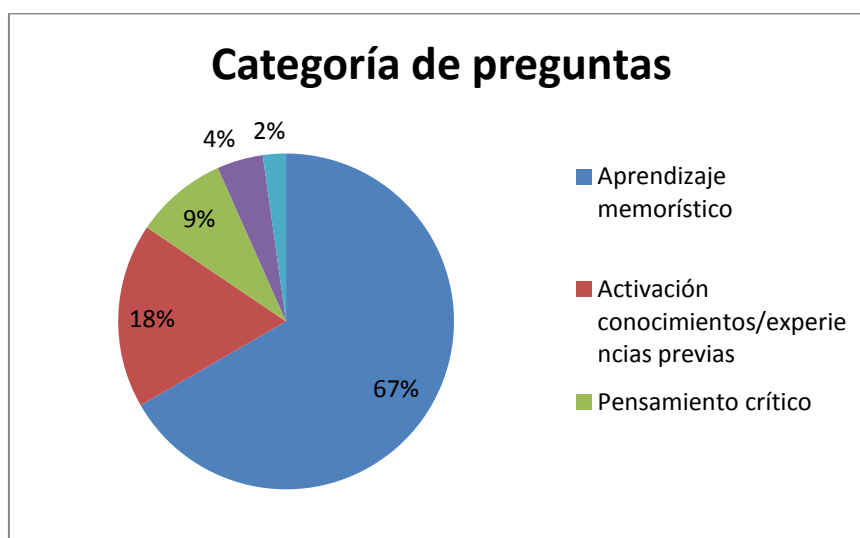


Gráfico 1. 7. Porcentaje de las categorías de preguntas. Libro Anaya, 2014.

En la propuesta actual vuelve a predominar las tareas de “Aprendizaje memorístico” con un 67%. Le sigue la categoría de “Activación de conocimientos/experiencias previas” con un 18%. Las otras categorías (“Pensamiento crítico”, “Inferencias” y “Estimulación de la observación”) no sobrepasan el 9% (perteneciente a una frecuencia de 4).

En este estudio no hemos encontrado categorías de “Análisis”, “Parafraseo del texto”, “Promoción de investigación”, “Creatividad” y “Solución de problemas”.

A pesar de que este libro de texto pertenece al tercer curso, nos sorprende que una de las primeras propuestas editoriales del nuevo currículo presente un alto porcentaje de tareas escolares que requieran la memorización de la lectura, pocas tareas de realización de hipótesis y la no estimulación de la creatividad. Aspectos en los que se debería incidir para el desarrollo cognitivo de los alumnos.

5. CONCLUSIONES

Examinamos el resultado global de todos los libros de texto evaluados, para ver la línea general que se ha seguido en este recurso didáctico en los últimos veinticuatro años a la hora de trabajar la comprensión lectora. En este estudio hemos evaluado un total de doscientas ochenta y cinco preguntas de diferentes manuales escolares. Adjuntamos el gráfico con el resultado obtenido.

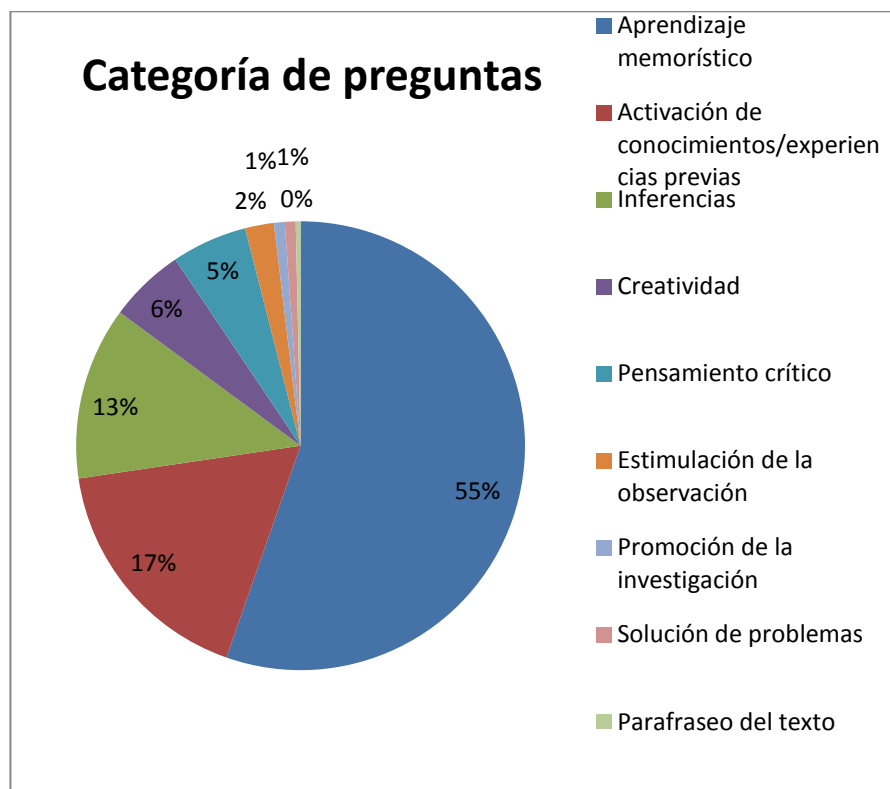


Gráfico 1. 8. Porcentaje global de las categorías de preguntas.

De este resultado podemos concluir que, en los libros de Primaria del área de Lengua, se trabaja y evalúa la comprensión lectora desde una perspectiva superficial. Esto se debe a la marcada tendencia de actividades pertenecientes a la categoría de “Aprendizaje memorístico” que se plantean al alumnado (56%). Más de la mitad de las preguntas analizadas pertenecen a esta clasificación. En mi opinión, es una cuantía elevada, sobre todo si tenemos en cuenta la escasa estimulación de ejercicios que demanden respuestas creativas, críticas, creación de hipótesis, estimulación de la observación, investigación, etc., los cuales exigen poner en práctica niveles cognitivos más complejos.

El segundo grupo que más abunda son las tareas que requieren que el lector active sus conocimientos ya adquiridos o experiencias previas (17%), seguido de las inferencias o creación de hipótesis (13%). Las demás categorías encontradas no sobrepasan el 6% (correspondiente a una frecuencia de 14), entre ellas se encuentran la “Creatividad”, “Estimulación de la observación”, “Promoción de la investigación”, “Solución de problemas” y “Parafraseo del texto”.

Hay que destacar que no hemos encontrado ningún ejemplo de la categoría de “Análisis”. Esto puede deberse a que es una de las tareas más complejas a nivel cognitivo, y el estudio se ha centrado en los libros de texto de segundo ciclo, donde todavía los alumnos están en pleno desarrollo educativo. Sin embargo, sería necesario que se incluyese cierto porcentaje de esta categoría, con el fin de aportar más variedad de preguntas e iniciar al alumno a crear estructuras más complejas de razonamiento.

Este resultado implica que los libros de texto están fomentando un lector pasivo, ya que el estudiante de Primaria para responder a las preguntas dadas en la lectura, va a necesitar en más ocasiones buscar la información en el texto, que cuestionarse alguna idea de la lectura, activar su imaginación o deducir alguna información.

En consecuencia podemos deducir que, a pesar de que los modelos teóricos planteados en las diferentes leyes educativas (LOGSE, LOE, LOMCE) mostraban una concepción de comprensión lectora basada en un modelo interactivo, en las aulas se prioriza una buena decodificación, fluidez y memorización. Por lo tanto, el lector ejerce un papel pasivo ante la lectura. Estas características aluden a un modelo tradicional de la lectura.

Por otra parte, todos los libros analizados siguen un modelo muy parecido en el tratamiento de la comprensión lectora (suelen predominar el mismo tipo de categorías de preguntas). La única diferencia apreciable entre los libros de texto de las diferentes normativas (LOGSE, LOE, LOMCE) es el número de actividades sugeridas para trabajar la lectura. En el primer libro observado en este estudio publicado en 1996, y por lo tanto correspondiente a la etapa educativa LOGSE, encontramos siete preguntas para el alumno. Sin embargo, según vamos avanzando en años y legislaciones, van incrementándose el número de ejercicios que aparecen. A pesar de ello, el aumento en el número de propuestas no ha significado una mayor variedad de tipos de preguntas para trabajar la competencia lectora.

Finalmente nos surge la gran pregunta: ¿los libros de texto ayudan a desarrollar la comprensión lectora en los alumnos?, ¿o no?

Esta pregunta no deja de ser una pequeña parte de la controversia que hoy en día existe entre las dos posturas: ¿libros de texto sí?/ ¿libros de texto no?

Los libros de texto deben ser considerados medios, nunca fines de la cultura o la enseñanza, y por sí solo no promueve los rendimientos demandados en Educación. Es imprudente, conferirle todo el peso a este recurso, pues lo importante no es lo que el medio proponga o dicte, sino el uso que le den a su mensaje los maestros y alumnos. Es decir, su eficacia depende del usuario. Porque no es el libro quien enseña, sino la perseverancia e interés del lector, lo que causa que esa enseñanza se convierta en aprendizaje. (Moreno, 1988).

¿El problema entonces viene del uso que hagamos de este recurso como maestros, o de que las editoriales no han sabido plasmar cómo estimular la comprensión lectora?

Hemos apreciado que en el libro de texto se trabaja ciertos aspectos de la comprensión, pero no todo lo que ello implica. Es decir, se estimulan más determinados tipos de niveles cognitivos (ej.: aprendizaje memorístico, activación de conocimientos/experiencias previas). Los libros de texto no han aportado mucha variedad de ejercicios para trabajar y evaluar la comprensión, pero también ha influido el gran apego general de los profesores a los libros de texto, que por tradición, costumbre o comodidad no han sabido salir de las propuestas que da el libro escolar. Y aunque, a lo largo de los años se han ido produciendo en los libros escolares mejoras en los contenidos, presentación, etc., aun tienen carencias y defectos.

A pesar de las anteriores opiniones, no creo en la eliminación de los libros de texto en los colegios porque también tienen sus ventajas. Por ejemplo, son útiles a la hora de seguir los objetivos curriculares sin necesidad de estar consultándolos continuamente. Además, proponen variedad de actividades y un apoyo teórico al maestro. Sin embargo, no estoy de acuerdo con el uso que se hace de este material. Pienso que el maestro o maestra debería analizar si se trabaja de forma adecuada un contenido o habilidad, para corregir o completar lo que en el libro no está elaborado de la forma idónea, y no acatar todo lo que en él aparezca.

En esta situación, al profesor le correspondería la tarea de seleccionar las preguntas más interesantes para trabajar la comprensión lectora que ofrece el libro escolar, y elaborar algunas actividades para completar los aspectos que no aparecen en

él. Otra solución sería que fuese el alumno el que crease las tareas sobre la lectura con la supervisión del maestro, elaborando una especie de formulario entre toda la clase.

Sin embargo, esto conlleva dedicar mucho tiempo de trabajo, del que no siempre se dispone. De modo que, lo más idóneo sería que se produjeran cambios en los libros de texto, y el educador no tuviese que invertir tanto esfuerzo en elaborar diferentes materiales en las distintas áreas con el fin de facilitar la labor del maestro.

Se debería proporcionar unas pautas de mejora a las editoriales, ya que a menudo da la sensación de que este material didáctico emerge de la mesa del autor desconectado de la realidad escolar. Una de las asignaturas pendientes en Educación, sería experimentar en la propia aula todo lo que en ella entra con fines didácticos, puesto que el mejor libro que se puede crear es el que nace en el aula. (Moreno, 1988).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografía

- Albella, A. et al. (1996). *Lengua*. Segundo ciclo de Educación Primaria en el área de Lengua Castellana y Literatura. 4º curso. Toledo: Anaya.
- Araya, C.A. et al. (2005). *Lengua*. Segundo ciclo de Educación Primaria en el área de Lengua Castellana y Literatura. 3º curso. Madrid: Edelvives.
- Bello, C. et al. (2012). *Lengua*. Segundo ciclo de Educación Primaria en el área de Lengua Castellana y Literatura. 4º curso. Madrid: Anaya.
- Bello, C. et al. (2014). *Lengua*. Segundo ciclo de Educación Primaria en el área de Lengua Castellana y Literatura. 3º curso. Madrid: Anaya.
- Cassany, D., et al. (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó. (p.193)
- Briz, E., (2006). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Prentice Hall. (pp. 232-234).
- Escolano Benito, A. (1998). *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Fuentes, M.I. et al. (1999). *Lengua*. Segundo ciclo de Educación Primaria en el área de Lengua Castellana y Literatura. 4º curso. Madrid: Anaya.
- García Pascual, E. (1999). Setenta y seis propuestas para el análisis de materiales curriculares, especialmente libros de texto. *Revista Anuario*. Nº 1. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza. (pp. 175-207).
- García Pascual, E. (2000). ¿Han cambiado los textos escolares con la reforma educativa? Análisis y evaluación de los libros de texto de Educación

Primaria. *Revista Anuario*. Nº 2. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza. (pp. 231-258).

- Garrido, M.A. (2013). *Trastornos de lectura y escritura*. Material no publicado. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- González, M.C. et al. (2008). *Lengua*. Segundo ciclo de Educación Primaria en el área de Lengua Castellana y Literatura. 4º curso. Madrid: SM.
- Honrado, A. et al. (2012). *Lengua*. Segundo ciclo de Educación Primaria en el área de Lengua Castellana y Literatura. 3º curso. Madrid: Santillana.
- Luceño Campos, J.L. (2000). *La comprensión lectora en primaria y secundaria: estrategias psicopedagógicas*. Madrid: Universitas. (pp. 14-16).
- Moreno García, J.M. (1988). I Encuentro Nacional sobre El Libro de Texto de E.G.B y Preescolar. *Los libros de texto como recurso didáctico*. Sevilla: Universidad de Sevilla. (pp. 1-35).
- Sanchez Miguel, E. (1998). Una introducción al mundo del texto. Análisis de los problemas que pueden surgir en la comprensión de un texto. *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé. (pp. 24-80).
- Sarramona, J., Ferrández, A., Ferreres, V. (1982) *Didáctica del lenguaje*. Barcelona: CEAC.

Webgrafía

- Anónimo, (2011). Recuperado el 28 de octubre de 2014. Disponible en: <http://creacionliteraria.net/2011/12/definiciones-de-lectura/>
- Anónimo. Recuperado el 13 de noviembre de 2014. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepco3/competencias/lengua/aspgenerales/EVOLUCION_conceptoCL.pdf
- Caño, A. et al. (2011). PISA: Comprensión Lectora. I. Marco y análisis de los ítems. Recuperado el 28 de octubre de 2014. Disponible en: http://www.isei-ivei.net/cast/pub/itemsliberados/lectura2011/lectura_PISA_2009completo.pdf
- Egidio Galvez, I. (1995). La evolución de la enseñanza Primaria en España: organización de la etapa y programas de estudio. *Revista Tendencias pedagógicas*. Nº2, 75-86. Recuperado el 10 de septiembre de 2014. Disponible en: http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/1995_01_06.pdf
- Quintana, H. Comprensión lectora. Recuperado el 4 de octubre de 2014. Disponible en: <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=394>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. I. Disposiciones Generales. Boletín oficial del estado, 238, de 4 de octubre de 1990. Recuperado el 2 de noviembre de 2014. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. I. Disposiciones Generales. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006. Recuperado el 2 de noviembre de 2014. Disponible en: <http://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. I. Disposiciones generales. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013. Recuperado el 10 de noviembre de 2014. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Mata, H. (2007). La comprensión lectora. Recuperado el 15 de octubre de 2014. Disponible en: <http://www.geocities.ws/luisaferrante65/COMPRESIONdelaLECTURA/comprension4.html>
- Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria. Ministerio de Educación y Ciencia. Boletín Oficial del Estado, 173, de 20 de julio de 2007. Recuperado el 2 de noviembre de 2014. Disponible en: <http://www.pnsd.msc.es/Categoria2/legisla/pdf/legisla111.pdf>
- Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 152, de 26 de junio de 1991. Recuperado el 2 de noviembre de 2014. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/1991/06/26/pdfs/C00003-00033.pdf>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, 1 de marzo de 2014. Recuperado el 10 de noviembre de 2014. Disponible en: <http://www.educaragon.org/Files/Files/UserFiles/File/Normativa%20LOMCE/RD%20126%202014%20CURRICULO%20BASICO%20EDUCACION%20PRIMARIA.pdf>
- Sanz, A. La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria. La mejora de la comprensión lectora. Recuperado el 7 de noviembre de 2014. Disponible en:

<http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/II.2.sanz2.pdf>

- Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Formular y responder preguntas. Recuperado el 9 de noviembre de 2014. Disponible en: <http://farirra.blogspot.com.es/2013/04/formular-y-responder-preguntas-isabel.html>
- Vicentelli, H. (2003). Análisis del propósito de las preguntas como estrategia estimuladora del lenguaje. Recuperado el 19 de noviembre de 2014. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S079897922003000100004&script=sci_arttext

7. ANEXOS

A) LEYES EDUCATIVAS

LEY ORGÁNICA GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (BOE 238, 1990), (BOE 152, 1991).

OBJETIVOS

El primer propósito de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.

Y el objetivo fundamental de la educación en Lengua y Literatura en la etapa de Educación Primaria ha de ser que los niños y las niñas consigan un dominio de las cuatro destrezas básicas de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir. En concreto, se trata de enriquecer la lengua oral que el alumnado ya usa al comenzar la escolaridad obligatoria y de aprender la utilización de la lengua escrita. Asimismo, se pretende la iniciación a una reflexión sistemática sobre las producciones lingüísticas que contribuya al desarrollo de las destrezas discursivas.

Una de las capacidades que tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas la enseñanza de la Lengua y la Literatura es: comprender discursos orales y escritos. Interpretándolos con una actitud crítica y aplicar la comprensión de los mismos a nuevas situaciones de aprendizaje.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Metodología activa que asegura la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

MENCIÓN AL CONCEPTO DE COMPRENSIÓN LECTORA

En la comunicación, tanto oral como escrita, hay dos procesos básicos: el de comprensión y el de expresión. La comprensión es un proceso activo. Para comprender, el receptor establece conexiones entre el mensaje actual y la información y conocimientos previos; realiza inferencias e interpretaciones: selecciona, codifica y valora. Todo esto requiere una persona activa, que participa en la determinación del sentido del mensaje recibido y comprendido y que contribuye con ello a dotarla de pleno significado. Educar en la comprensión del lenguaje significa favorecer el desarrollo de estrategias que permitan interpretar, relacionar y valorar la información y los mensajes que se reciben en la vida cotidiana.

Seguidamente vamos a ver las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria de Lengua Castellana y Literatura establecidas en el Real Decreto 1006/1991. Los contenidos se dividen en cuatro apartados y son para toda la etapa de Educación Primaria:

- Usos y formas de la comunicación oral.
- Usos y formas de la comunicación escrita.
- Análisis y reflexión sobre la propia Lengua.
- Sistemas de comunicación verbal y no verbal.

Solo mencionamos aquellos enunciados relacionadas con nuestro interés de estudio.

- En el apartado de usos y formas de la comunicación escrita encontramos:

Procedimientos:

- Comprensión de textos escritos a partir del propio bagaje de experiencias, sentimientos y conocimientos pertinentes.
- Anticipación y comprobación de las expectativas formuladas a lo largo del proceso lector.
- Utilización de estrategias que permitan resolver dudas en la comprensión de texto (releer, avanzar, consultar un diccionario, buscar información complementaria).
- Resumen de textos escritos.

- Interpretación de mensajes no explícitos en los textos escritos (doble sentido, sentido humorístico, mensajes que suponen discriminación, etc.
- Análisis, comentario y juicio personal sobre los textos escritos.

Actitudes:

- Actitud crítica ante los mensajes transmitidos por los textos escritos, mostrando especial sensibilidad hacia los que suponen una discriminación social, sexual, racial, etc.
- En el bloque de Sistemas de comunicación verbal y no verbal vemos relacionado con la comprensión lectora:

Procedimientos:

- Comprensión de textos que utilizan articuladamente sistemas de comunicación verbal y no verbal.

Pasamos a ver cómo se valoran estos procedimientos y actitudes:

- Captar el sentido global de los textos escritos de uso habitual, resumir las principales ideas expresadas y las relaciones que se establecen entre ellas y analizar algunos aspectos sencillos, propios de los diferentes tipos de textos.

En este criterio de evaluación se trata de comprobar que los alumnos son capaces de interpretar los textos escritos que manejan habitualmente (informativos, literarios, etc.). Se atenderá a su capacidad para captar el sentido del texto y para comprender las relaciones que se establecen entre sus diferentes elementos. Asimismo, se pretende que sean capaces de discernir ideas principales y secundarias y de elaborar un resumen que contenga los elementos más relevantes. Por último, el alumnado ha de reconocer y analizar aspectos sencillos propios de los diferentes tipos de texto (estructura, vocabulario...).

- En la lectura de textos, utilizar estrategias de comprensión (ser consciente del propósito de la lectura, utilizar indicaciones textuales y contextuales para formular y probar conjeturas) y también estrategias adecuadas para resolver

las dudas que se presentan (avanzar y retroceder, consultar un diccionario, buscar información complementaria).

Este criterio de evaluación pretende constatar que alumnos y alumnas se desenvuelven con cierto grado de autonomía en la lectura de un texto. Se presta atención a la utilización de las estrategias que forman parte de este proceso y que han de incorporarse a la actividad de la lectura.

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (BOE 106, 2006), (BOE 173, 2007).

OBJETIVOS

La finalidad de la educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.

El área de Lengua castellana y Literatura tiene como objetivo el desarrollo de las habilidades lingüísticas: escuchar, hablar y conversar, leer y escribir. También, y de manera específica, pretende acercar a la lectura y comprensión de textos literarios.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

- La metodología didáctica será fundamentalmente comunicativa, activa y participativa, y dirigida al logro de los objetivos, especialmente en aquellos aspectos más directamente relacionados con las competencias básicas.
- Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas.
- La lectura constituye un factor fundamental para el desarrollo de las competencias básicas. Los centros, al organizar su práctica docente, deberán

garantizar la incorporación de un tiempo diario de lectura, no inferior a treinta minutos, en las diferentes áreas y en todos los cursos de la etapa.

- La actividad de leer y escribir debe ir más allá del aprendizaje de las letras y de las relaciones sonido- grafía, para adentrarse de forma interrelacionada en la producción y la comprensión de textos. Incidiendo, al tiempo que se enseña el código, en la adquisición de conocimientos relacionados con los textos.

- Respecto a la lectura, en el primer ciclo debe consolidarse la etapa alfabética (es decir aquella en que el aprendiz ya conoce la relación sonido-grafía) y el uso de la puntuación en contextos significativos, utilizando textos adecuados a sus posibilidades de aprendizaje y en los que se le enseñe a inferir, anticipar y relacionar informaciones. De nuevo la metodología está en relación a la necesidad de situar la lengua en un contexto real de uso. Enseñar a leer es enseñar a extraer informaciones de los textos y a realizar con los niños operaciones de comprensión: de dotar de sentido al texto, de extraer conclusiones, de relacionar con otros textos, de recoger informaciones anteriores, de emocionarse, de divertirse, etc. Por ello, dedicar un tiempo específico y consciente a enseñar a leer diversos textos significa aprovechar las situaciones de lectura en todas las áreas de currículum, para profundizar en las operaciones necesarias para desarrollar la comprensión y para enseñar las peculiaridades de cada tipo de texto.

MENCIÓN AL CONCEPTO DE COMPRENSIÓN LECTORA

Aprender una lengua no es únicamente apropiarse de un sistema de signos, sino también de los significados culturales que éstos transmiten, y con estos significados, de los modos en que las personas entienden o interpretan la realidad.

En cuanto al uso escrito, el aprendizaje de la lectura y de la composición, presenta progresivamente niveles de complejidad en la planificación y estructuración de los textos y una mayor diversificación en los contextos. Muy especialmente, se ha de consolidar en esta etapa el dominio de las técnicas gráficas, la relación sonido-grafía, las normas ortográficas convencionales y la disposición del texto en la página, teniendo en

cuenta que la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación no debe obviar el aprendizaje de los rudimentos de escritura autónomos socialmente relevantes y valorados.

En la ley educativa anterior las enseñanzas mínimas se dividen en bloques en los que aparecen contenidos, procedimientos y actitudes. Con la LOE aparece por primera vez el concepto de competencias básicas. Surgiendo así la competencia en comunicación lingüística.

Contenidos segundo ciclo

Bloque 2. Leer y escribir.

Comprensión de textos escritos:

- Identificación de estructuras narrativas, instructivas, descriptivas y explicativas sencillas para facilitar la comprensión.
- Comprensión de la información relevante en textos propios de situaciones cotidianas de relación social, como correspondencia escolar, normas de clase o reglas de juegos.
- Reconocimiento de determinados recursos paratextuales para localizar la información relevante: compaginación en las cartas, normas, reglamentos, recursos tipográficos, relación con los códigos numéricos o alfabéticos en el orden de los textos, etc.
- Comprensión de información general en textos procedentes de medios de comunicación social (incluidas webs infantiles).
- Comprensión de información relevante en textos para aprender y para informarse, tanto los producidos con finalidad didáctica (libros de texto, manuales escolares...) como los de uso cotidiano (folletos, descripciones, instrucciones y explicaciones).
- Integración de conocimientos e informaciones procedentes de diferentes soportes para aprender y contrastar información (identificación, clasificación, comparación, interpretación).

Bloque 3. Educación literaria

- Comprensión, memorización y recitado de poemas, con el ritmo, la pronunciación y la entonación adecuados.

Criterios de evaluación

- Localizar y recuperar información explícita y realizar inferencias directas en la lectura de textos.

Con este criterio se pretende valorar si son capaces de detectar y entender información o ideas relevantes explícitas en los textos –cartas en el ámbito escolar, normas de clase, reglas de juego, noticias, cartas al director, textos escolares– así como trascender el significado superficial para extraer inferencias directas basadas en el texto: acontecimientos predecibles, deducir el propósito de los textos o identificar algunas generalizaciones efectuadas en el texto.

En los textos literarios, se debe evaluar la identificación de las ideas principales de algunos poemas –cuando están indicadas expresamente–, la capacidad para reconocer el conflicto en un cuento, la habilidad para comprender las relaciones entre los personajes de las historias –cuando no aparecen de manera explícita– o la anticipación de algunos acontecimientos.

También se debe evaluar las destrezas para utilizar determinados aspectos no estrictamente textuales que ayuden a la identificación de las ideas principales: tipografía en titulares o entradillas, en portadas; subrayados, negritas en epígrafes y otros lugares destacados de los textos; etc.

- Interpretar e integrar las ideas propias con la información contenida en los textos de uso escolar y social, y mostrar la comprensión a través de la lectura en voz alta.

Con este criterio se quiere comprobar si los niños y niñas utilizan sus experiencias y conocimientos para establecer relaciones entre las ideas y la información del texto. Han de ser capaces de utilizar estrategias de comprensión (ser consciente del propósito de la lectura, utilizar indicadores textuales y

contextuales para formular y probar conjeturas...) y estrategias para resolver las dudas que se presenten (avanzar y retroceder, consultar un diccionario o buscar información complementaria).

También se evalúa la comprensión a través de la lectura en voz alta que debe realizarse ya con cierta seguridad, sin titubeos, repeticiones o saltos de palabras. Es importante asegurar en este ciclo que la decodificación se realiza adecuadamente y de forma fluida.

LEY ORGÁNICA DE MEJORA DE CALIDAD EDUCATIVA (BOE 295, 2013), (BOE 52, 2014)

OBJETIVOS

La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria.»

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las áreas.

A fin de fomentar el hábito de la lectura se dedicará un tiempo diario a la misma.

MENCIÓN AL CONCEPTO DE COMPRENSIÓN LECTORA

La comprensión y expresión oral y escrita se convierten en el motor de la formación personal, de la adquisición de conocimientos, de la autonomía para aprendizajes futuros y para el desarrollo integral de los seres humanos.

La lectura, atendida de manera específica como descodificación y comprensión, requiere el entrenamiento en las habilidades y estrategias que son necesarias para su dominio: lectura en voz alta, lectura de gráficos y tablas, lectura de textos explicativos, descriptivos y narrativos, la lectura de cuentos (incluidos los de producción propia), leer en casa con la familia, hojear revistas, periódicos, o leer libros en la biblioteca del centro o en soporte informático, lectura de información en las situaciones matemáticas..., por lo que deberá ser atendida con contenidos y textos diferentes y adecuados a cada modalidad. Las estrategias cognitivas y metacognitivas establecen diferencias en cuanto a la organización de la información y en cuanto a las habilidades necesarias. Ha de enseñarse a comprender diversidad de textos y de mensajes.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje es necesario definir con claridad qué se pretende evaluar y dárselo a conocer al alumno. En este sentido, los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje determinan los aprendizajes que el alumno ha de adquirir al finalizar la etapa en relación con las competencias clave, los objetivos y contenidos del área. El planteamiento de la secuenciación de estos criterios pretende mantener la coherencia. Para definir en qué grado debe adquirirse cada uno de ellos, es preciso abarcar lo oral y lo escrito, la comprensión y la expresión, el uso y la reflexión. La metodología que debe armonizar los aprendizajes de la etapa ha de ponerse especial cuidado en la motivación y la utilidad de los aprendizajes, junto al desarrollo de la creatividad, pero con una enseñanza y una metodología variada y atrayente. La lengua es un instrumento fundamental para cualquier experiencia de aprendizaje y conocimiento de la realidad. En consecuencia, la lengua ha de favorecer la formación integral del alumno, atendiendo no sólo a aspectos cognitivos sino también afectivos, sociales y motrices. El aprendizaje colaborativo y compartido también ayuda a la construcción de conocimientos personales.

Contenidos del tercer curso

Bloque 2. Comunicación escrita: leer.

Situaciones de comunicación:

Estrategias de comprensión de lo leído:

- Idea central de lo leído. Anticipación de hipótesis antes de la lectura y comprobación de lo supuesto. Activación de conocimientos previos. Relectura. Empleo de la idea central, de la información obtenida, en posteriores propuestas. El vocabulario y la comprensión de lo leído (búsqueda e incorporación de nuevos términos).

- Lectura comprensiva como identificación con lo leído (lo relaciono con mi experiencia), comprensión de lo transmitido (entiendo lo que quiere expresar el texto) y procesos cognitivos que van más allá de la simple localización de datos puntuales. Comprobación de la comprensión de lo leído empleando, tras la lectura, la información obtenida en primeros esquemas y mapas conceptuales. Resúmenes de textos sencillos. Primeras estrategias para comprobar la veracidad de las informaciones manejadas (fuente de procedencia, sentido de lo comunicado, etc.).

- Elementos paratextuales: ilustraciones que acompañan al texto leído, gráficos que aportan información, tipos de letra. Elementos textuales: títulos, palabras clave, división en capítulos, párrafos, etc. Contexto y predicciones.

Criterios de evaluación

- Comprender distintos tipos de textos adaptados a la edad y utilizando la lectura como medio para ampliar el vocabulario básico.

Estándares de aprendizaje evaluables:

- Entiende el mensaje, de manera global, e identifica con ayuda del profesor las ideas principales de los textos leídos en voz alta.

- Comprende diferentes tipos de textos no literarios (narrativos y descriptivos) y de la vida cotidiana realizando actividades sobre los mismos.

- Lee en silencio diferentes textos valorando el progreso en la fluidez y la comprensión.

Estándares de aprendizaje evaluables:

- Realiza lecturas en silencio comprendiendo textos leídos (resume y opina).
- Distinguir la estructura básica y las ideas principales de un texto leído.

Estándares de aprendizaje evaluables:

- Elabora esquemas y mapas conceptuales sencillos con ayuda del profesor.
- Identificar estrategias para la comprensión de textos de temática variada.
- Interpreta el título de un texto y algunas ilustraciones con pautas establecidas.
- Reconoce con ayuda del profesor las palabras clave.
- Activa conocimientos previos y los utiliza en situaciones de aula.
- Formula hipótesis basándose en el texto y las imágenes que lo acompañan.
- Aprende con ayuda del profesor a interpretar esquemas y mapas conceptuales sencillos.

Bloque 5. Educación Literaria

- Manejo, escucha, lectura, comprensión e interpretación (expresar si nos ha gustado o no y por qué) de textos significativos para el alumno (cerca de su interés, procedentes del entorno, conocidos popularmente, tratados en los medios gracias a editoriales, series de animación, películas, etc.). Diferentes formas de presentarlas y variadas propuestas a realizar con el texto.

Criterios de evaluación

- Integrar la lectura expresiva y la comprensión de textos literarios reconociendo algunos recursos literarios básicos con apoyo del profesor.

Estándares de aprendizaje evaluables:

Realiza lecturas de tradición oral, literatura infantil..., mejorando su comprensión y habilidad lectora.

Contenidos del cuarto curso

Bloque 2. Comunicación escrita: leer.

Situaciones de comunicación:

- Consolidación del sistema de lecto-escritura (fluidez, expresividad en la lectura, etc.) y de la comprensión de lo leído (comprensión general de textos leídos en voz alta y en silencio, temas generales y aspectos concretos).

Estrategias de comprensión de lo leído:

- Conocimiento y uso progresivo de estrategias que faciliten la comprensión global de un texto en todas las fases del proceso lector: antes de la lectura (identificando el objetivo, activando el conocimiento previo...), durante la lectura (identificando situaciones, reconociendo hechos expresados, recurriendo al contexto de palabras o frases para solucionar problemas de comprensión, usando diccionarios...) y después de la lectura (extrayendo la idea principal, resumiendo, interpretando y valorando el sentido de palabras, frases y texto).
- Elementos paratextuales: ilustraciones que acompañan al texto leído, gráficos que aportan información, tipos de letra, notas aclaratorias, etc. Elementos textuales: títulos, palabras clave, división en capítulos, párrafos, etc. Contexto y predicciones.

Criterios de evaluación

- Comprender distintos tipos de textos adaptados a la edad y utilizando la lectura como medio para ampliar el vocabulario básico y fijar la ortografía correcta.

Estándares de aprendizaje evaluables:

- Entiende el mensaje, de manera global, e identifica las ideas principales de los textos leídos en voz alta.
- Comprende diferentes tipos de textos no literarios (expositivos, narrativos y descriptivos) y de textos de la vida cotidiana.

- Leer en silencio diferentes textos valorando el progreso en la fluidez, velocidad y la comprensión.

Estándares de aprendizaje evaluables:

- Realiza lecturas en silencio comprendiendo los textos leídos (resume, extrae, opina).

- Distinguir la estructura básica y las ideas principales y secundarias de un texto leído.

Estándares de aprendizaje evaluables:

- Elabora esquemas y mapas conceptuales sencillos.

- Aplicar determinadas estrategias para la comprensión de textos de temática variada.

Estándares de aprendizaje evaluables:

- Interpreta el valor del título y las ilustraciones más relevantes de un texto trabajado en clase.
- Marca las palabras clave de un texto con unas pautas previamente establecidas.

- Activa conocimientos previos ayudándose de ellos para comprender un texto trabajado en clase.
 - Realiza con ayuda del profesor inferencias y formula hipótesis basándose en el texto y las imágenes que acompañan.
 - Reconoce la información contenida en los gráficos, estableciendo relaciones con la información que aparece en el texto relacionada con los mismos.
- Entender y completar el significado de los textos leídos.

Estándares de aprendizaje evaluables:

- Comprende el significado de palabras y expresiones con ayuda del contexto.
- Extrae información de los diferentes textos periodísticos y publicitarios identificando su intención comunicativa.
- Establece relaciones entre las ilustraciones y los contenidos del texto.

Bloque 5. Educación Literaria

- Manejo, escucha, lectura, comprensión e interpretación de textos significativos para los alumnos (cercaos a sus intereses, procedentes del entorno, conocidos popularmente, tratados en los medios gracias a editoriales, series de animación, películas, canciones sobre adaptaciones literarias, la canción y su aspecto poético, etc.). Diferentes formas de presentarlos y variadas propuestas a realizar con los mismos.

Criterios de evaluación

- Integrar la lectura expresiva y la comprensión o interpretación de textos literarios narrativos, poéticos y dramáticos interpretando algunos recursos literarios básicos.

Estándares de aprendizaje evaluables:

- Realiza lecturas de tradición oral, literatura infantil..., mejorando su comprensión y habilidad lectora.

B) INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE LAS PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN LECTORA. (Vicentelli, 2003)

En la evaluación de las competencias cognitivas exigidas al aprendiz para dar respuesta a las preguntas planteadas en el libro-texto, la autora del presente trabajo elaboró un instrumento, el cual fue validado por juicio de expertos: dos psicólogos escolares y tres docentes de Educación Básica.

El instrumento se estructuró de acuerdo a los siguientes aspectos:

1. Datos de identificación del libro-texto.
2. Diez (10) categorías de preguntas, referentes a las siguientes competencias cognoscitivas:
 - a) Activación de los conocimientos previos/experiencias previas: Incluye preguntas cuyas respuestas requieren esencialmente la evocación y/o referencias a conocimientos o experiencias previas. Ejemplo: "¿Cuando tienes gripe, cómo te sientes?, ¿qué haces para recobrar la salud?"
 - b) Análisis: Preguntas que incitan a encarar un asunto o problema en términos de sus elementos constituyentes y las relaciones que lo integran. Ejemplo: " El desarrollo industrial ha ocasionado la contaminación del medio ambiente afectando el aire, el agua, la flora y la fauna'. El contenido de esta afirmación, debería inquietarnos a todos. Explica las razones de esta preocupación".
 - c) Formulación de hipótesis – inferencias – analogías: Las preguntas de este tipo demandan conocimientos significativos y experiencias previas que fundamentan la suposición de respuestas posibles, no contradictorias con la evidencia. Ejemplo: "La suma de dos números pares, A y B, es menor que 10. Hallar los números si A es el doble de B".

d) Aprendizaje memorístico: Preguntas que estimulan la memorización literal de los contenidos conceptuales. Ejemplo: "¿Qué es una hormona?", "¿Cuáles son las partes de la oración?"

e) Parafraseo del texto: Requiere la interpretación y explicación ampliada de un texto dado. Generalmente en la pregunta se enfatiza que la respuesta muestre una redacción personal del alumno. Ejemplo: "Explica el siguiente texto en redacción propia: 'La adquisición de bienes y servicios (de primera y segunda necesidad) nos convierte en consumidores. Un buen consumidor es aquel que planifica su compra y adquiere artículos necesarios y de buena calidad'".

f) Estimulación de la observación e interpretación de lo observado: Se refiere a preguntas donde se presenta un hecho real, simulado o descrito (gráfica o textualmente), en estos casos las respuestas se derivan de la observación, que no sólo implica la percepción sensorial sino también las relaciones de ésta con conocimientos y experiencias previas. Ejemplo: "Observa la siguiente ilustración y pon a prueba tu imaginación. Fíjate en el cartel que está junto a la papelería. ¿Qué otros carteles colocarías en el parque? Imagínate el tema de conversación de la niña y la señora".

g) Pensamiento crítico: Preguntas que solicitan una opinión razonada sobre algún asunto. Ejemplo: "¿Estás de acuerdo con la norma de tu escuela que prohíbe a los varones llevar el cabello largo? Razona tu respuesta".

h) Promoción de la investigación: Preguntas que estimulan la indagación independiente, en diversas fuentes, sobre un determinado tema. Ejemplo: "¿Porqué no se debe consumir drogas? Consulta a un familiar adulto y/o a algún profesional de la salud (médico, enfermera, psicólogo, etc.) sobre las consecuencias negativas que ocasiona el consumo de drogas. Con esa información elabora un informe".

i) Estimulación de respuestas creativas: Demanda respuestas en las cuales se manifieste un aporte personal. Ejemplo: "Imagínate qué sintieron los indios a la llegada de los españoles. Cuéntalo y represéntalo en una dramatización".

j) Solución de problemas: Invita a resolver problemas o situaciones aplicando conocimientos previos / experiencias o imaginación. Ejemplo:

"¿Estarías dispuesto(a) a contribuir con el mejoramiento de la calidad de vida de los indígenas? ¿De qué manera? Señala algo concreto".

C) EVALUACIÓN DE LAS PREGUNTAS DE LAS LECTURAS

Libro de texto “A”



Editorial Anaya

Publicado en 1993 (LOGSE)

Autores: Albella, A. et al.

Imagen 1. Portada libro.

Primera lectura

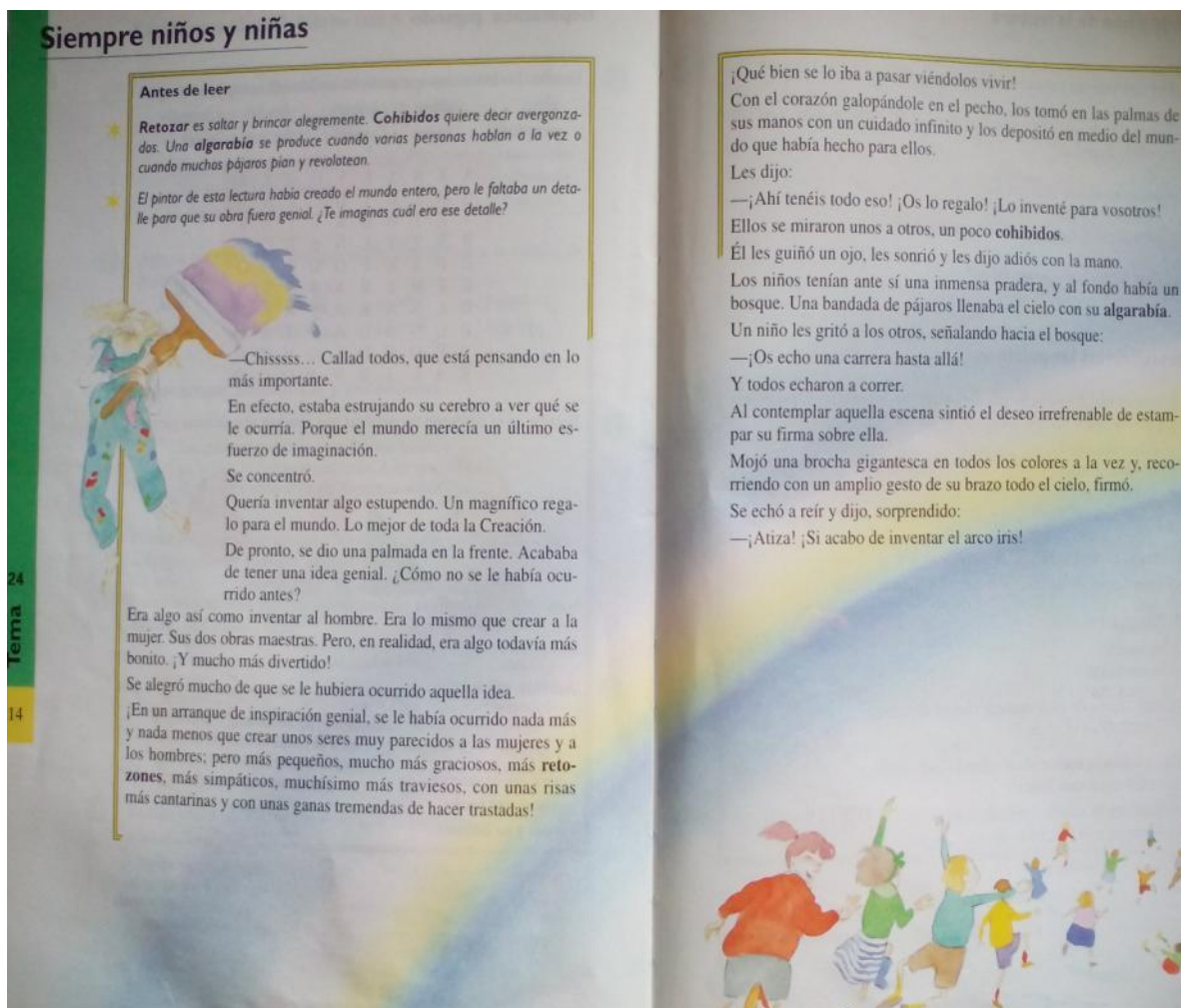


Imagen 1. 1

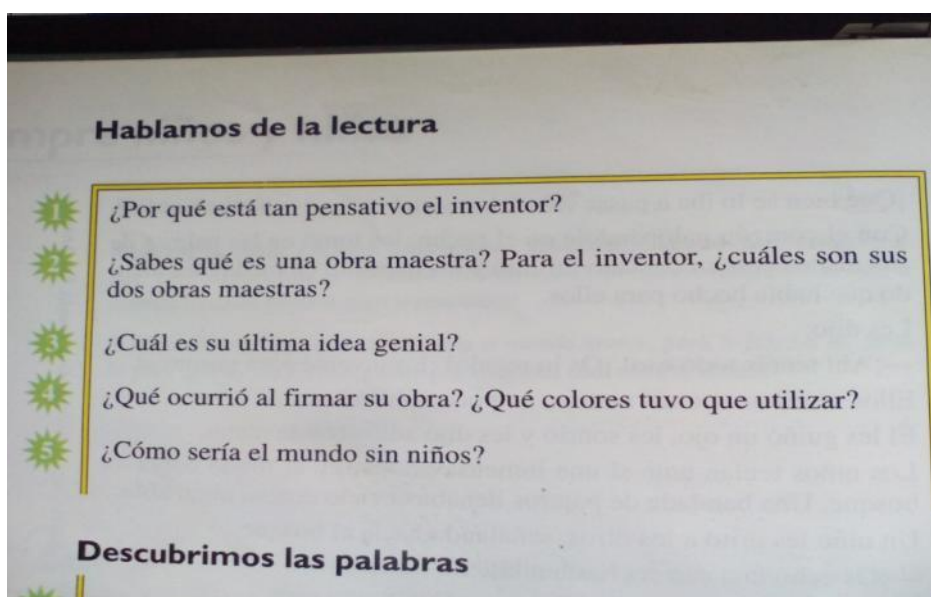


Imagen 1. 2

Evaluación de las actividades de la lectura:

Actividad	Categoría de pregunta
1.	Aprendizaje memorístico
2.1	Activación de conocimientos/experiencias previas
2.2	Aprendizaje memorístico
3	Aprendizaje memorístico
4.1	Aprendizaje memorístico
4.2	Aprendizaje memorístico
5	Inferencia

Tabla 9. Evaluación de lectura.

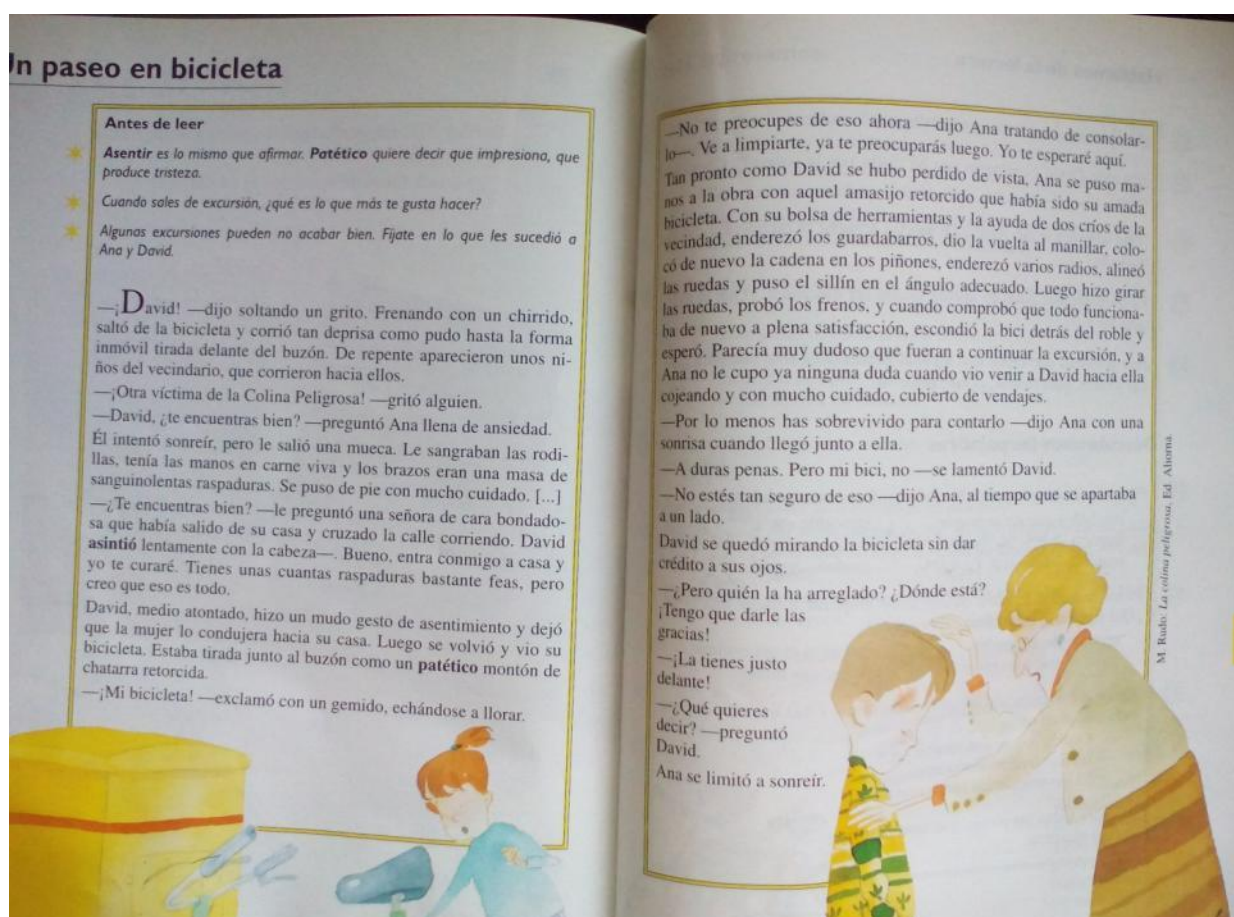
Segunda lectura

Imagen 1. 3

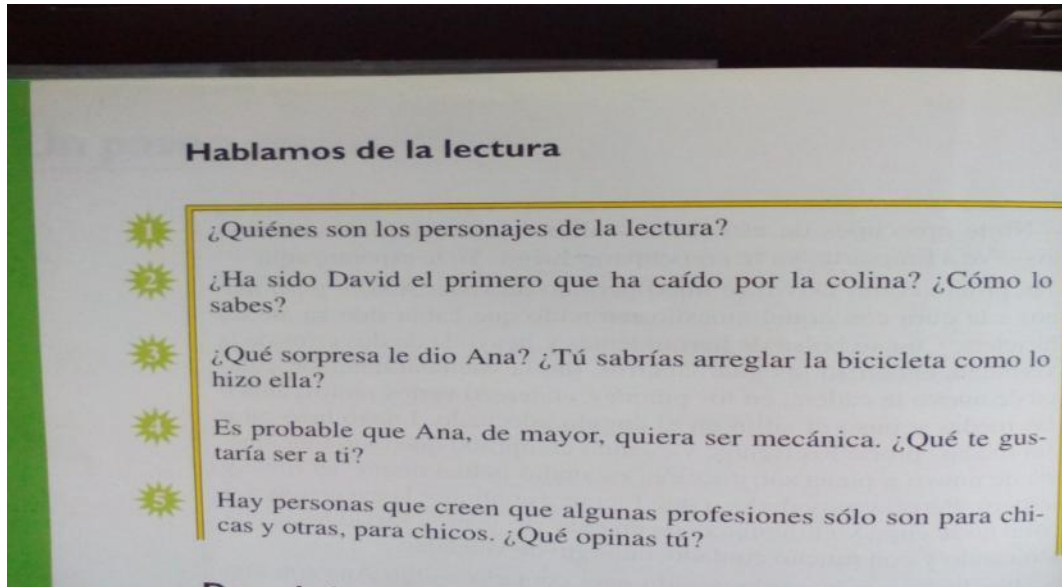


Imagen 1. 4

Evaluación de las actividades de la lectura:

Actividad	Categoría de pregunta
1	Aprendizaje memorístico
2.1	Inferencia
2.2	Aprendizaje memorístico
3.1	Aprendizaje memorístico
3.2	Activación conocimientos/experiencias previas
4	Activación conocimientos/experiencias previas
5	Pensamiento crítico

Tabla 10. Evaluación de lectura.

Tercera lectura

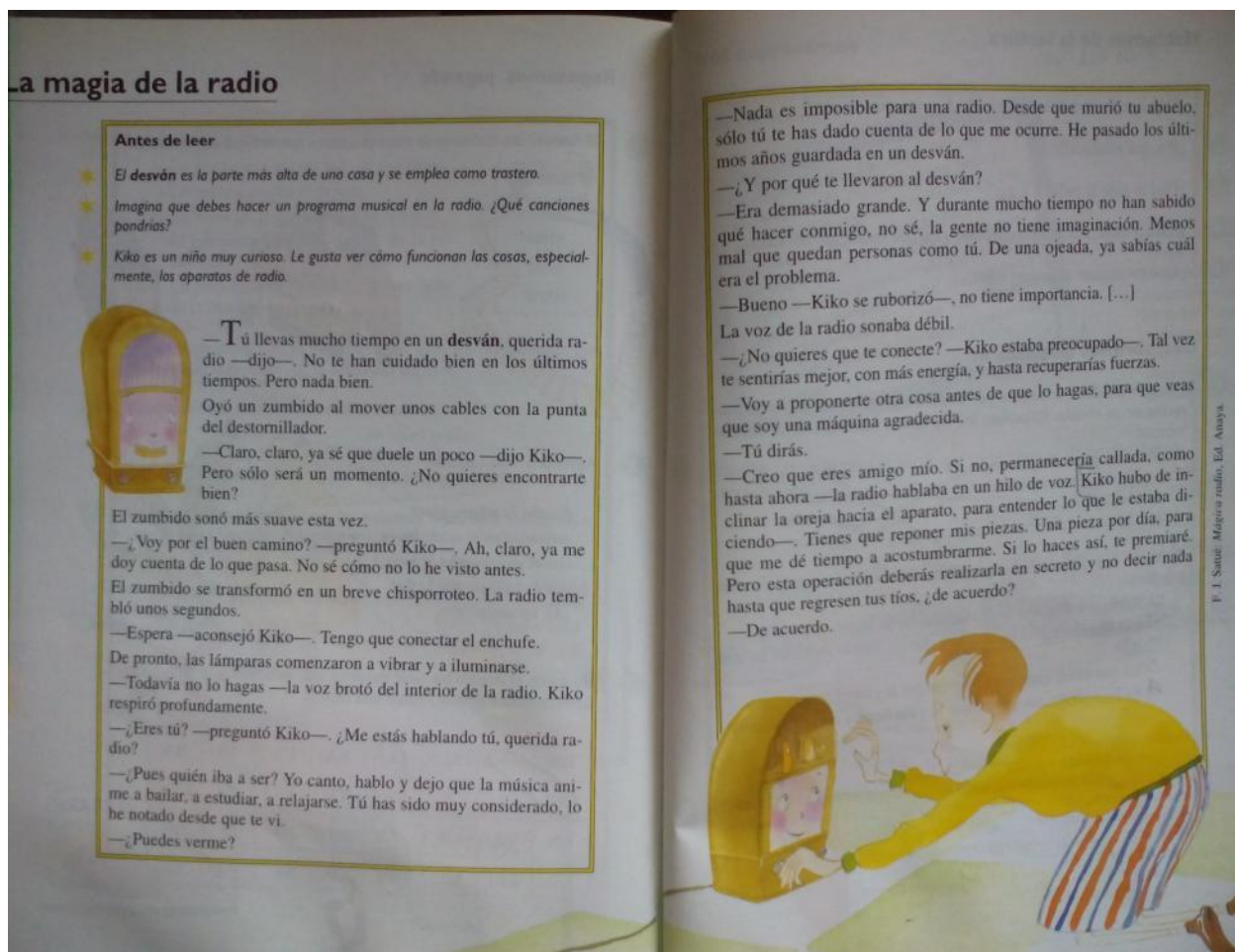


Imagen 1. 5

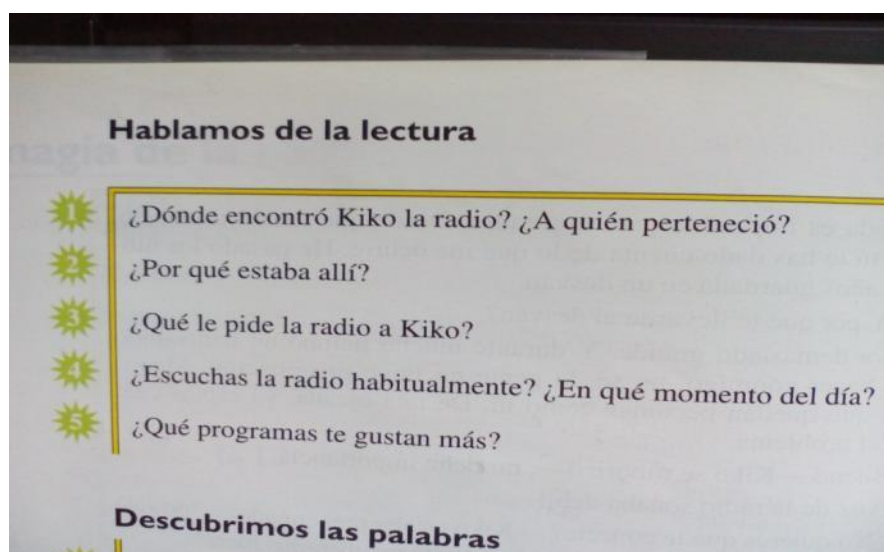


Imagen 1. 6

Evaluación de las actividades de la lectura:

Actividad	Categoría de pregunta
1.1	Aprendizaje memorístico
1.2	Inferencia
2	Aprendizaje memorístico
3	Aprendizaje memorístico
4.1	Activación conocimientos/experiencias previas
4.2	Activación conocimientos/ experiencias previas
5	Activación conocimientos/experiencias previas

Tabla 11. Evaluación de la lectura.

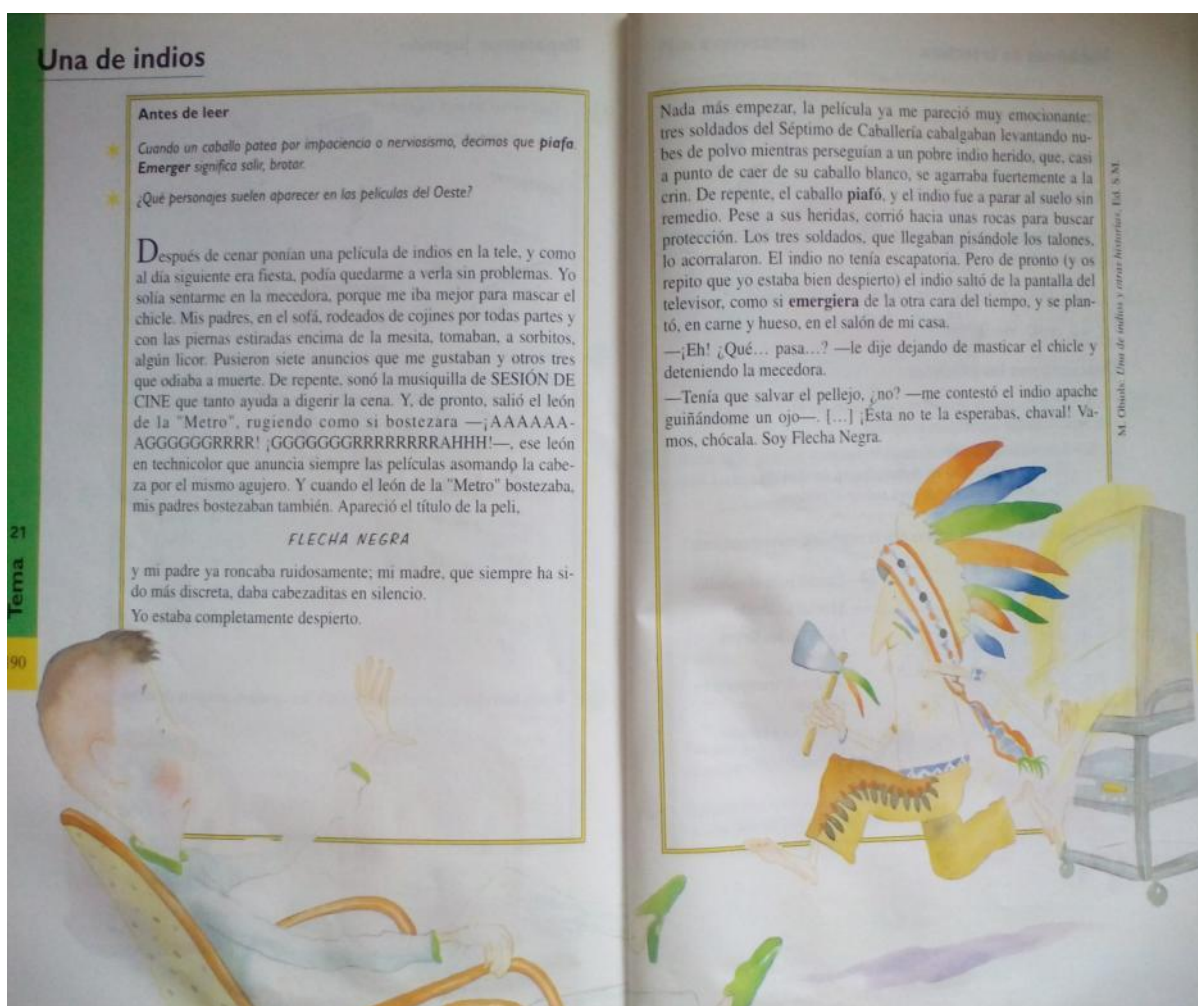
Cuarta lectura

Imagen 1. 7

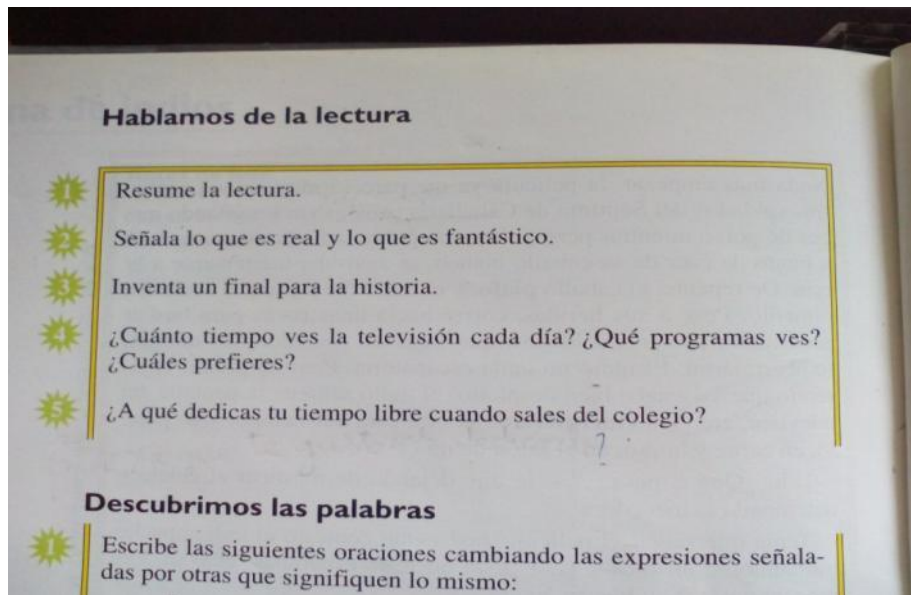


Imagen 1. 8

Evaluación de las actividades de la lectura:

Actividad	Categoría de pregunta
1	Parafraseo del texto.
2	Activación de conocimientos/experiencias previas
3	Creatividad
4.1	Activación de conocimientos/experiencias previas
4.2	Activación de conocimientos/experiencias previas
4.3	Activación de conocimientos/experiencias previas
5	Activación de conocimientos/experiencias previas

Tabla 12. Evaluación de la lectura.

Quinta lectura:

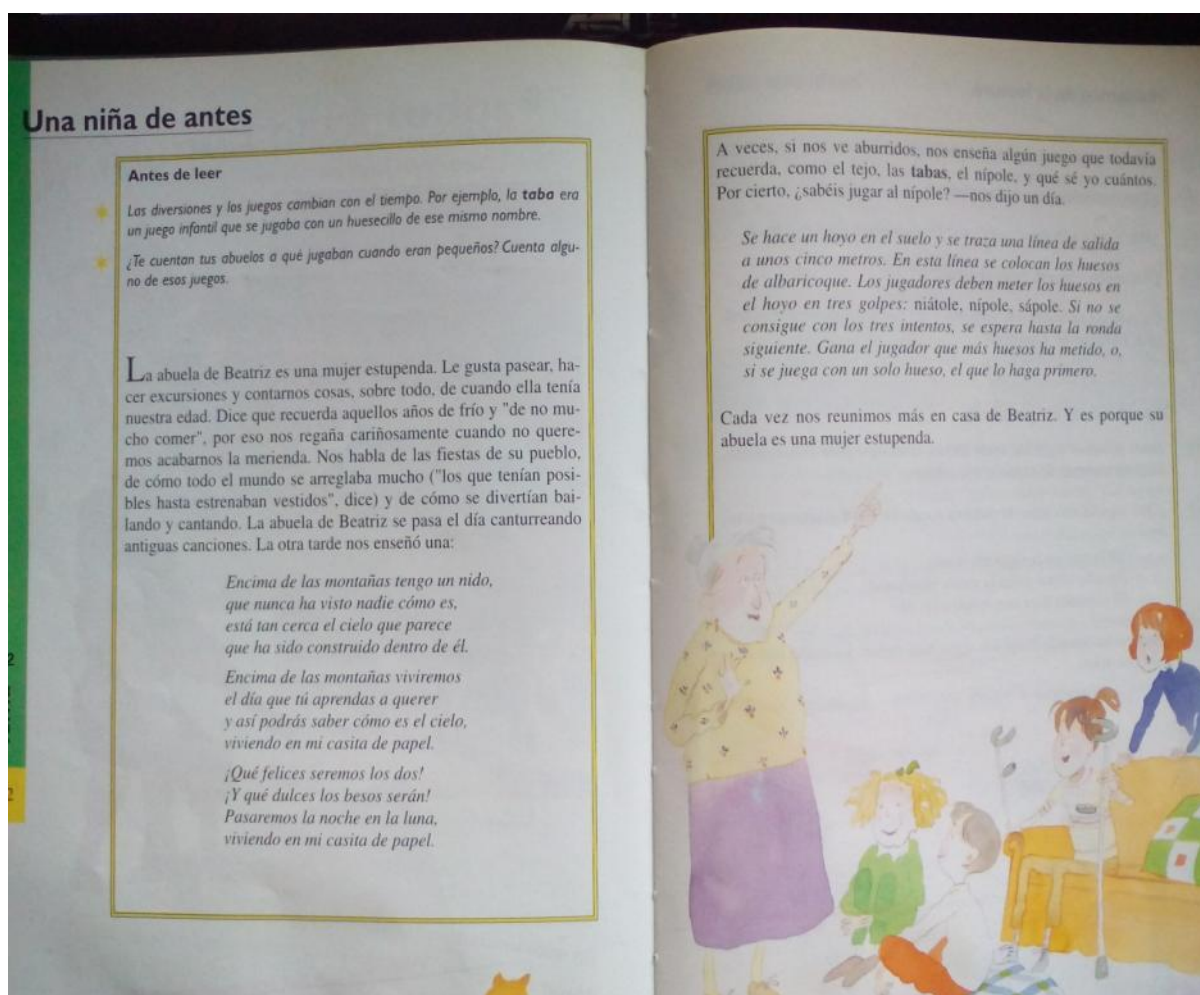


Imagen 1. 9

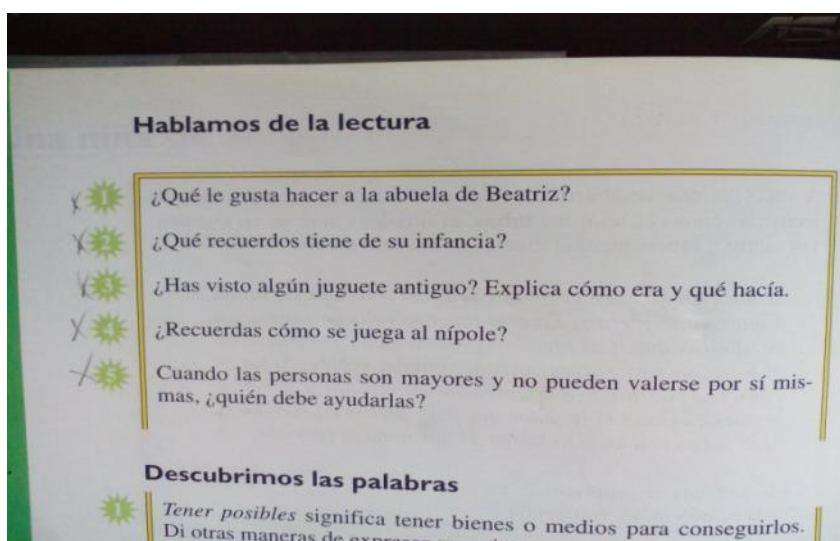


Imagen 1. 10

Evaluación de las actividades de la lectura:

Actividad	Categoría de pregunta
1	Aprendizaje memorístico
2	Aprendizaje memorístico
3	Activación conocimientos/experiencias previas
4	Aprendizaje memorístico
5	Pensamiento crítico

Tabla 13. Evaluación de la lectura.

Quinta lectura:

Imagen 1. 11

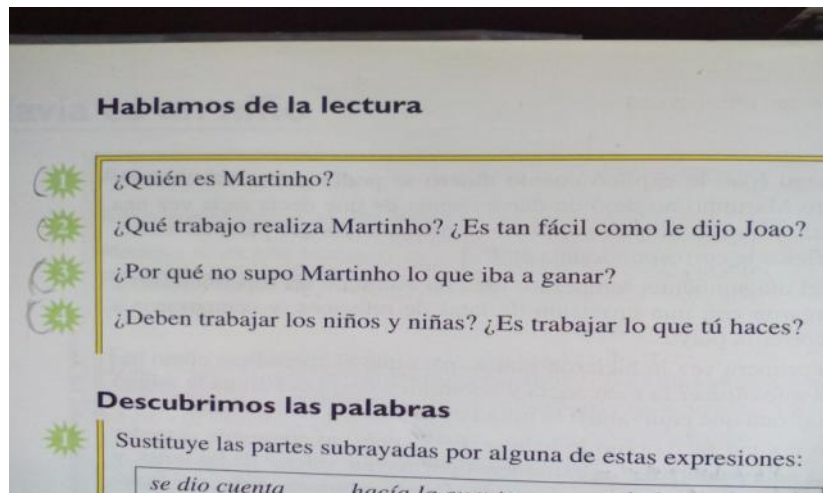


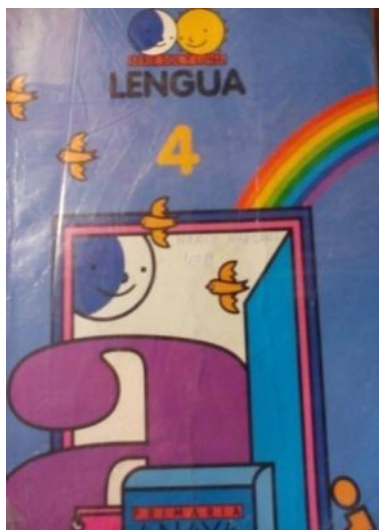
Imagen 1. 12

Evaluación de las actividades de la lectura:

Actividad	Categoría de pregunta
1	Inferencia
2.1	Inferencia
2.2	Aprendizaje memorístico
3	Aprendizaje memorístico
4.1	Pensamiento crítico
4.2	Activación de conocimientos/experiencias previas

Tabla 14. Evaluación de la lectura.

Libro de texto “B”



Editorial Anaya

Publicado en 1999 (LOGSE)

Autor/a: Fuentes, M.I. et al.

Imagen 2. Portada libro.

Primera lectura

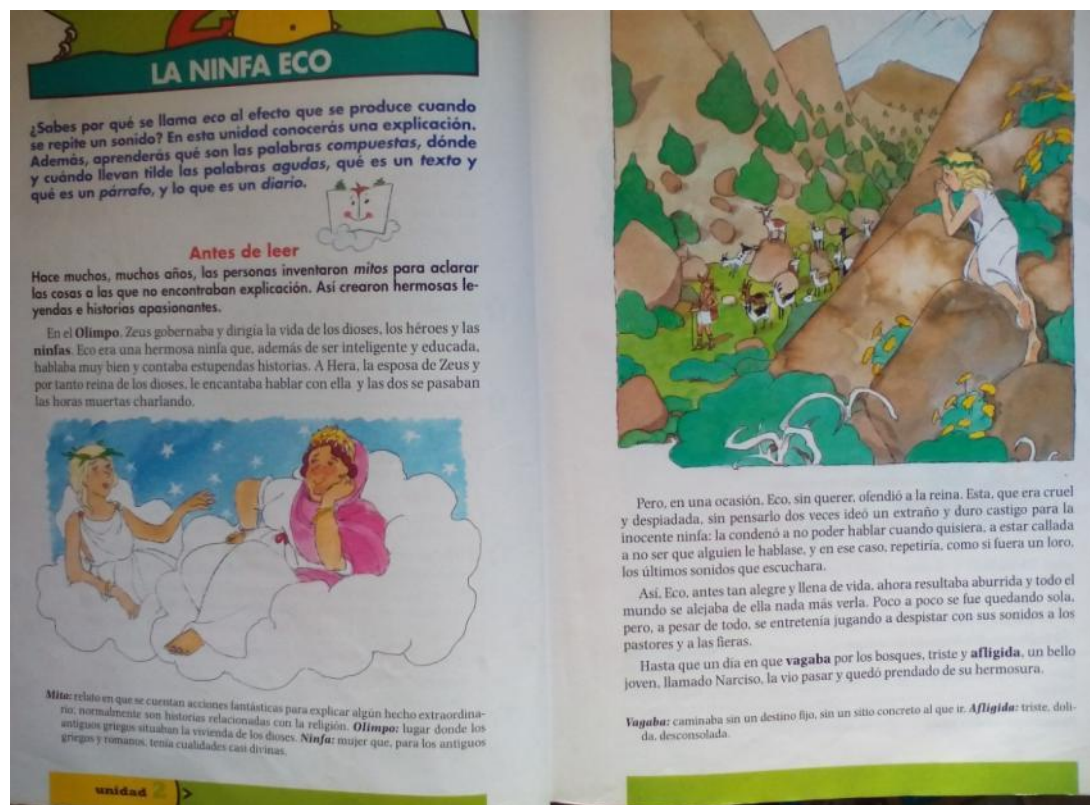


Imagen 2. 1

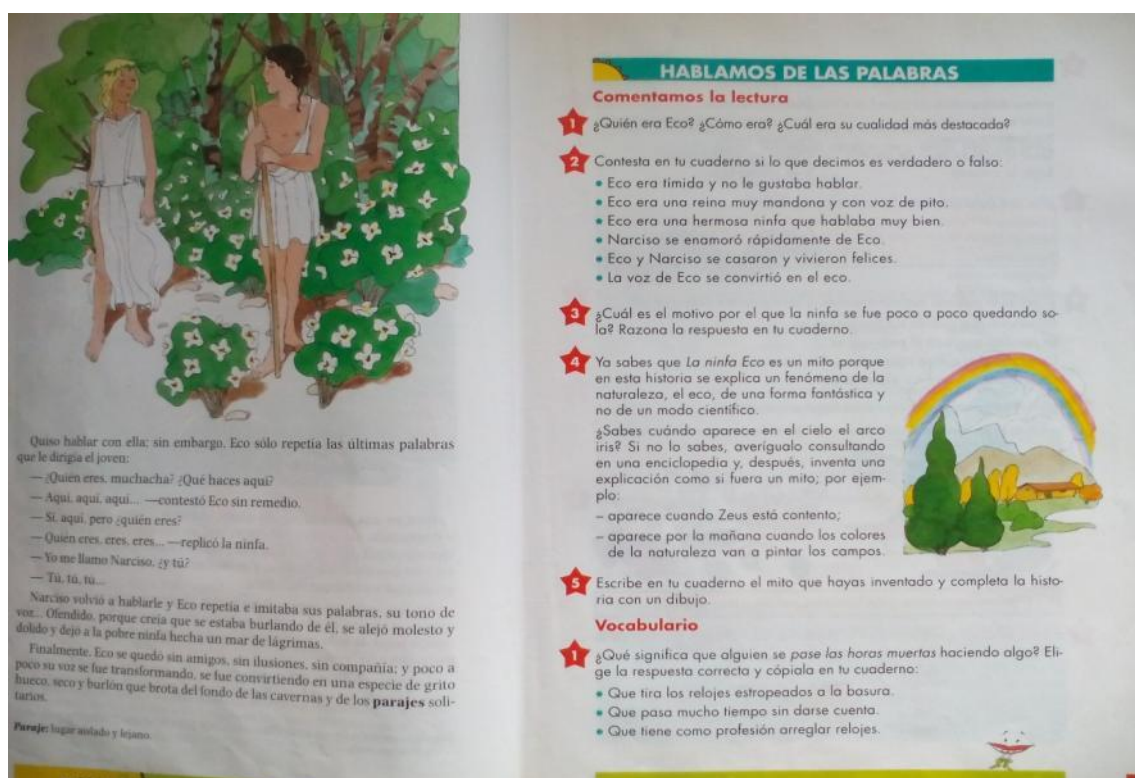


Imagen 2. 2

Evaluación de las actividades de la lectura:

Actividad	Categoría de pregunta
1.1	Aprendizaje memorístico
1.2	Aprendizaje memorístico
1.3	Inferencia
2	Aprendizaje memorístico
3	Inferencia
4	Promoción de la investigación
5	Estimulación creativa

Tabla 15. Evaluación de la lectura.

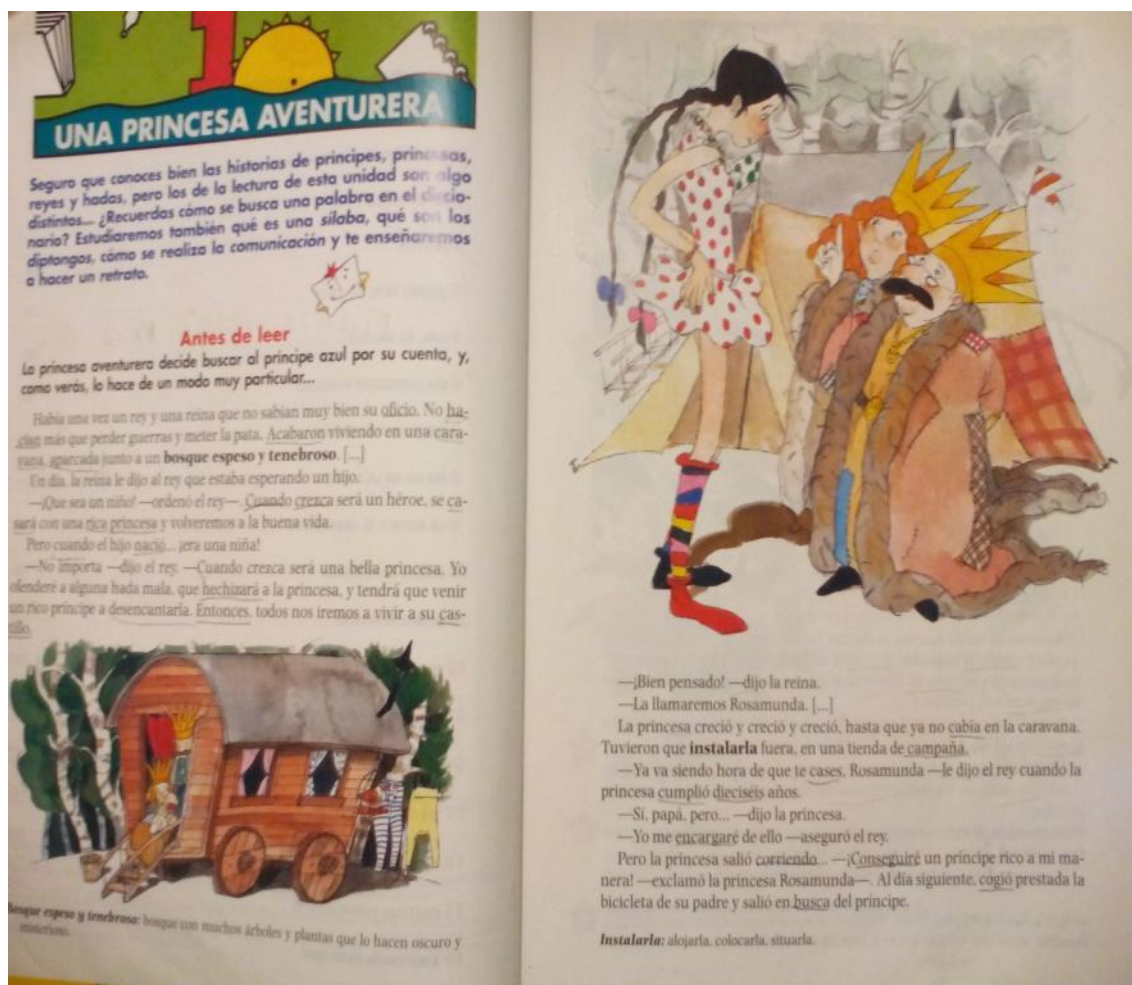
Segunda lectura

Imagen 2. 3

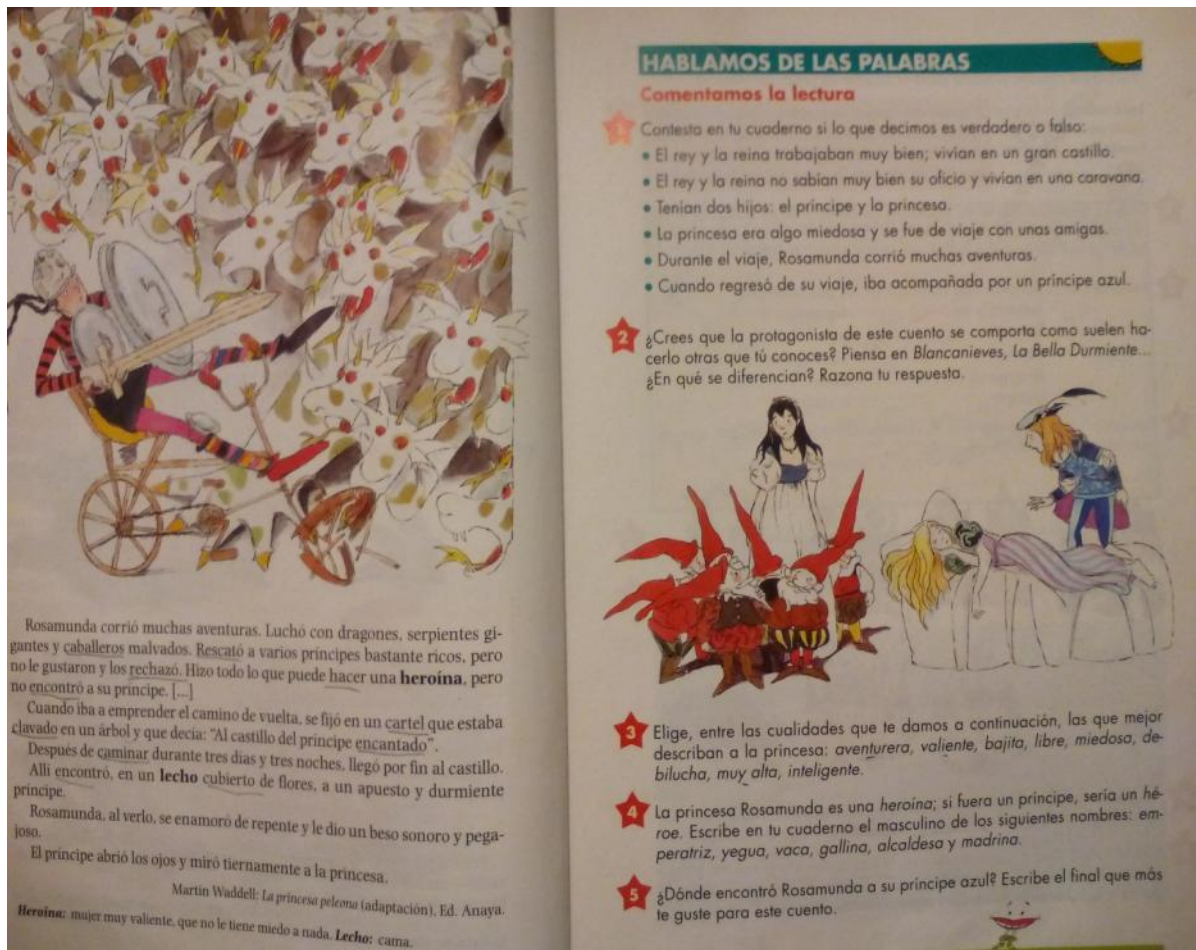


Imagen 2. 4

Evaluación de las actividades de la lectura:

Actividad	Categoría de pregunta
1	Aprendizaje memorístico
2.1	Activación de conocimientos/experiencias previas
2.2	Activación de conocimientos/experiencias previas
3	Inferencia
4	Activación conocimientos/experiencias previas
5.1	Aprendizaje memorístico
5.2	Estimulación creativa

Tabla 16. Evaluación de la lectura.

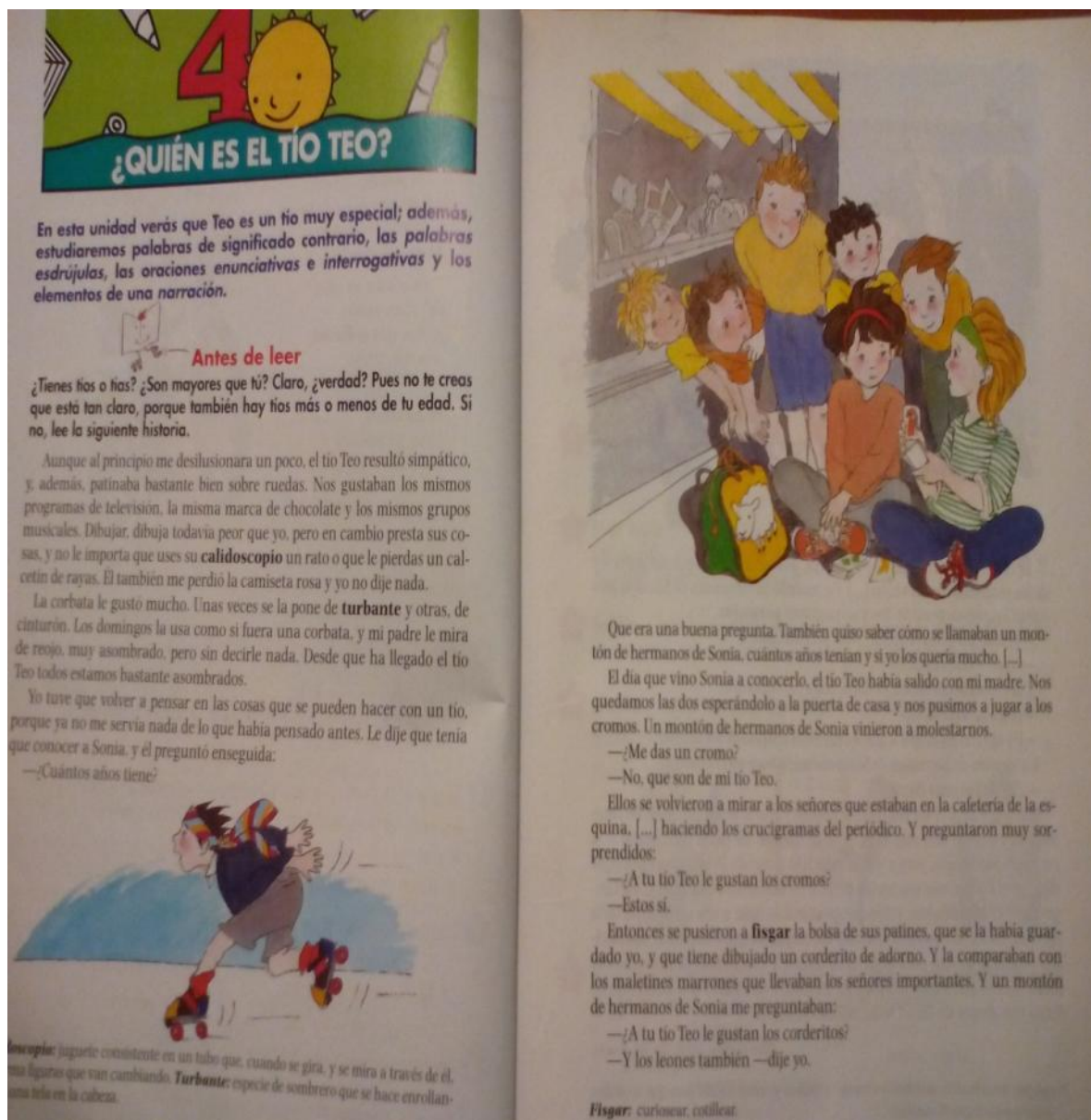
Tercera lectura

Imagen 2. 5

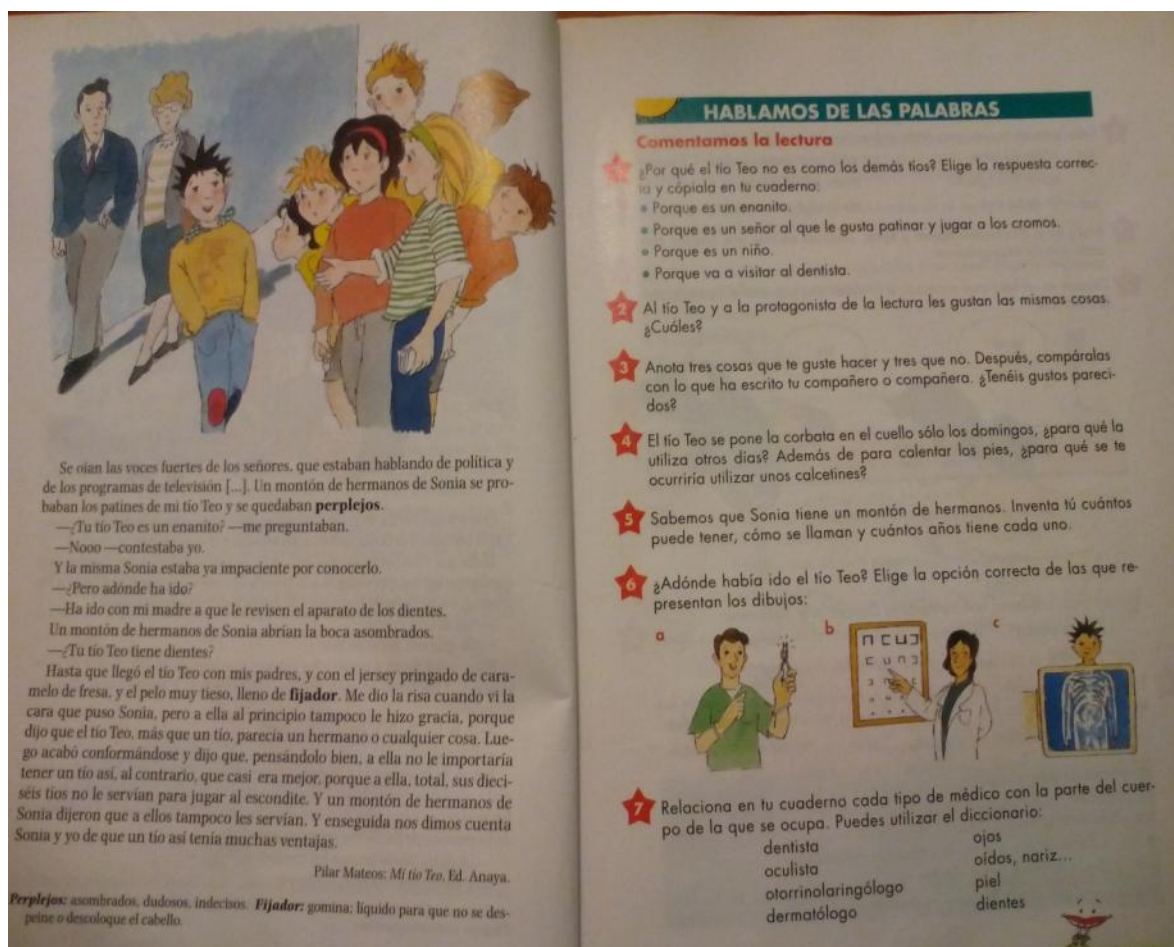


Imagen 2. 6

Evaluación de las actividades de la lectura:

Actividad	Categoría de pregunta
1.1	Aprendizaje memorístico.
1.2	Aprendizaje memorístico
1.3	Activación de conocimientos/experiencias previas
2.1	Aprendizaje memorístico
2.2	Estimulación creativa
3	Estimulación creativa
4	Aprendizaje memorístico.
5	Activación de conocimientos/experiencias previas

Tabla 17. Evaluación de la lectura.

Cuarta lectura



¿Lees los periódicos? ¿Te interesa conocer la actualidad? En esta unidad, además de leer una curiosa noticia, podrás aprender cómo hacen el plural las palabras que acaban en -d y en -z, más cosas sobre el verbo y a escribir una noticia.

Antes de leer

Misly es el nombre que han dado a un curioso animalito que parece más un osito de peluche o un personaje de película que un animal de carne y hueso.

NI ZORRO, NI PERRO, NI GATO: MISLY

No es un gremlin, ni un osito de peluche a pilas, ni un perro, ni un gato. Este animal [...] ha nacido en un laboratorio a partir de cruces genéticas con el solitario zorro ártico. El nuevo miembro del reino animal puede llegar a tener tres pelajes diferentes: azul, blanco y rojizo.

El único ejemplar llegado a España, de los diez que han sido comercializados en todo el mundo (Estados Unidos y Japón), ha sido adquirido, al precio de unas 200 000 pesetas, por un pajarero de Valencia.

Con seis meses y medio de edad, el misly, ya adulto, pesa 2,800 kilogramos, mide 60 centímetros y se levanta sobre el suelo (hasta la base del cuello) 35 centímetros. La cola mide unos treinta centímetros.



Misly: el nuevo ser del reino animal.

Cruces genéticos: experimentos muy complicados que se realizan en un laboratorio para conseguir un animal nuevo a partir de otros. **Ejemplar:** cada uno de los miembros de una misma especie o de una misma clase. **Han sido comercializados:** se han puesto a la venta.

La mascota, de la que sus promotores españoles destacan su mansedumbre y el suave tacto de su pelo, defeca como los gatos.

«Le encanta jugar y que lo tengas en brazos», dice Mariano Conde Obeso, propietario de una empresa barcelonesa que tiene la distribución para toda España de misly.

Está prevista una producción mundial de mislys entre ciento cincuenta y doscientos ejemplares al año. En la próxima primavera, la empresa distribuirá aquí hasta diez ejemplares. Los precios, por lo pronto, ya se han duplicado y quienes estén interesados en el nuevo animal de compañía deberán pagar unas 400 000 pesetas por ejemplar.

Mientras, desde grupos defensores de los animales, como la Asociación para Defensa de los Animales (ADENA), ya se ha puesto el grito en el cielo. «La ingeniería genética con especies salvajes para su domesticación de la noche a la mañana —advierte su portavoz, Carlos Vallecillo—,



«Le encanta jugar y que lo tengas en brazos.»

Promotores: personas encargadas de dar a conocer algo. **Mansedumbre:** docilidad, característica de los animales mansos. **Defeca:** expulsa los excrementos, hace caca. **Se han duplicado:** se han multiplicado por dos. **Ingeniería genética:** experimentación para "crear" seres vivos y modificar sus características físicas. **Problemas de tipo fisiológico:** problemas en el funcionamiento de algunos órganos de su cuerpo. **Milenario:** que tiene mil años.

Imagen 2. 7

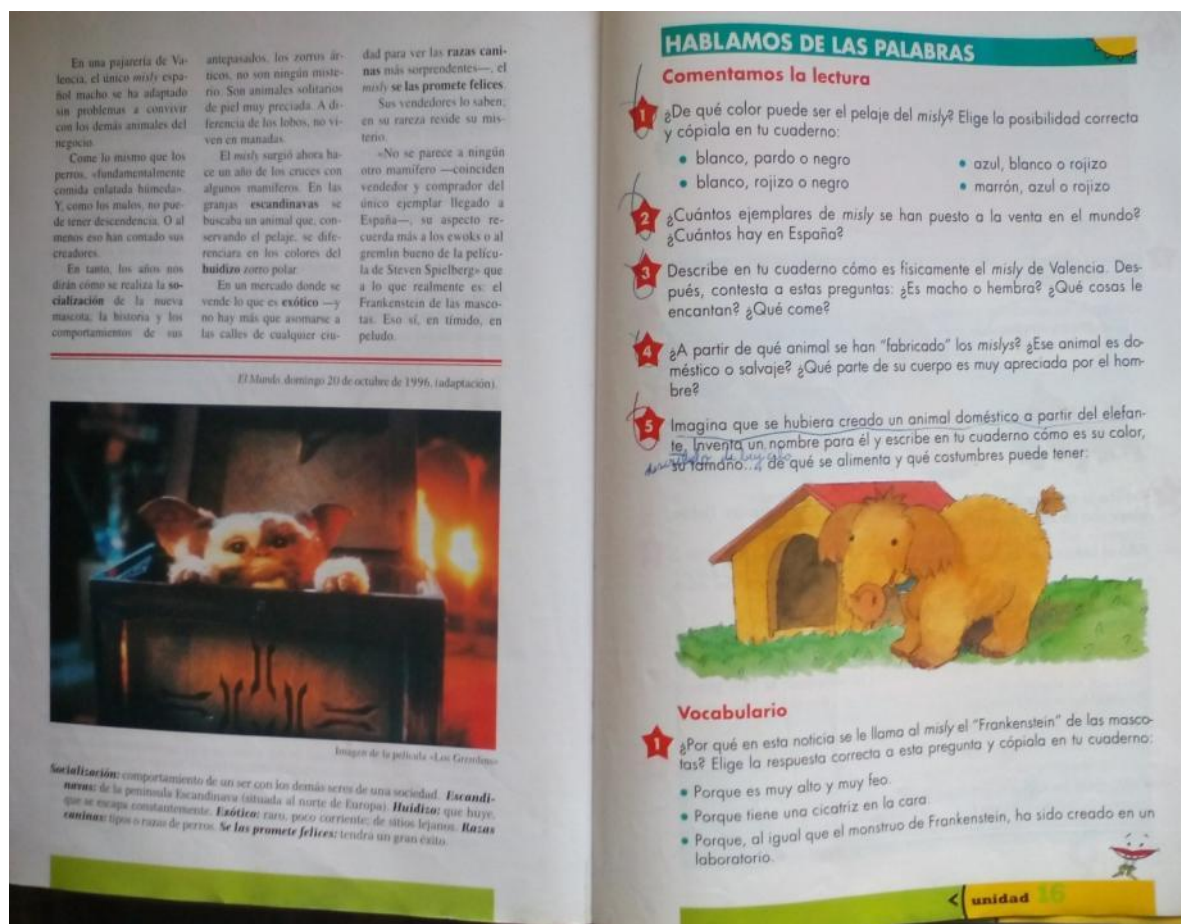


Imagen 2. 8

Evaluación de las actividades de la lectura:

Actividad	Categoría de pregunta
1	Aprendizaje memorístico
2.1	Aprendizaje memorístico
2.2	Aprendizaje memorístico
3.1	Aprendizaje memorístico
3.2	Aprendizaje memorístico
3.3	Aprendizaje memorístico
3.4	Aprendizaje memorístico
4.1	Aprendizaje memorístico
4.2	Inferencia
4.3	Aprendizaje memorístico
5	Estimulación creativa

Tabla 18. Evaluación de la lectura.

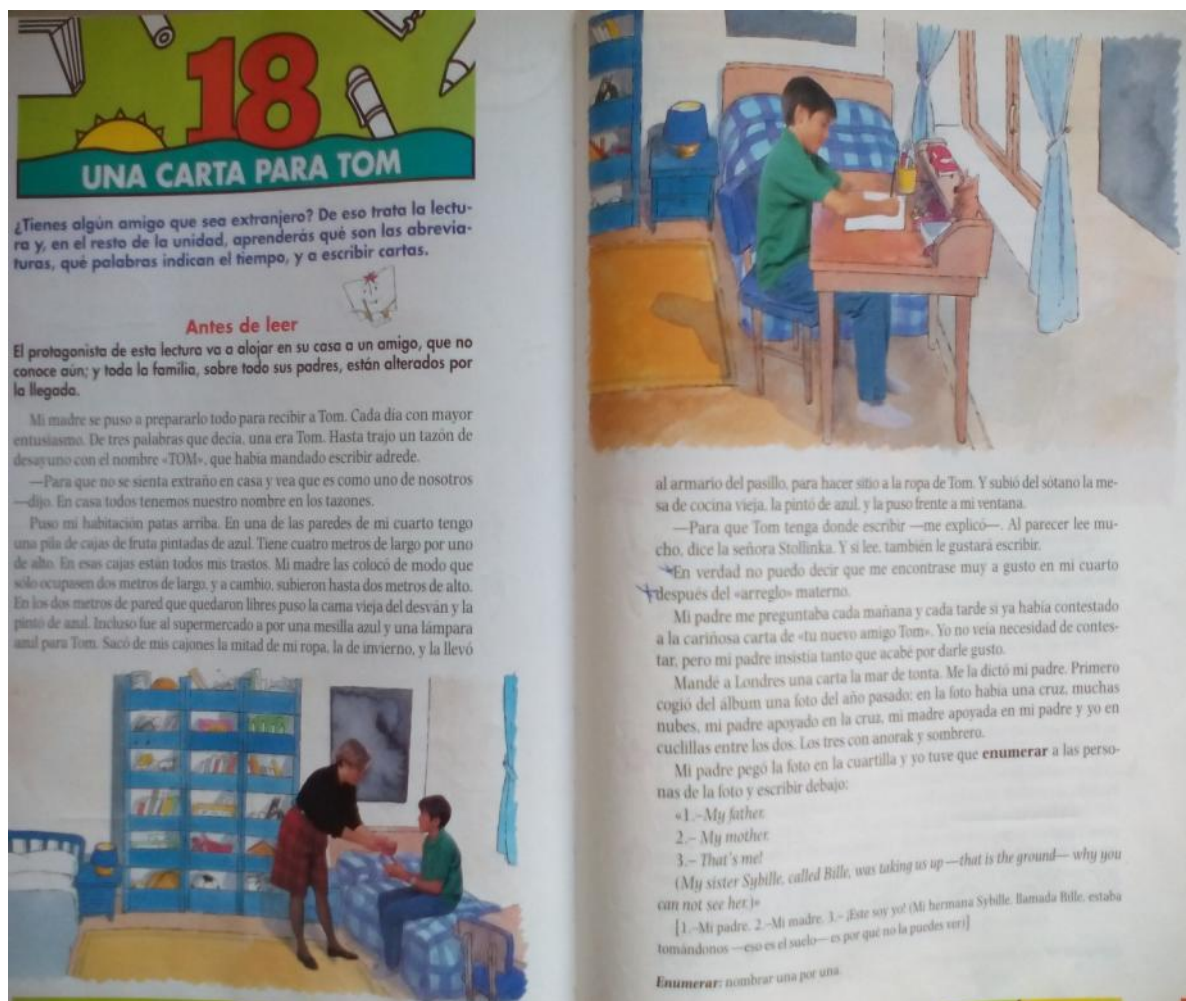
Quinta lectura

Imagen 2. 9

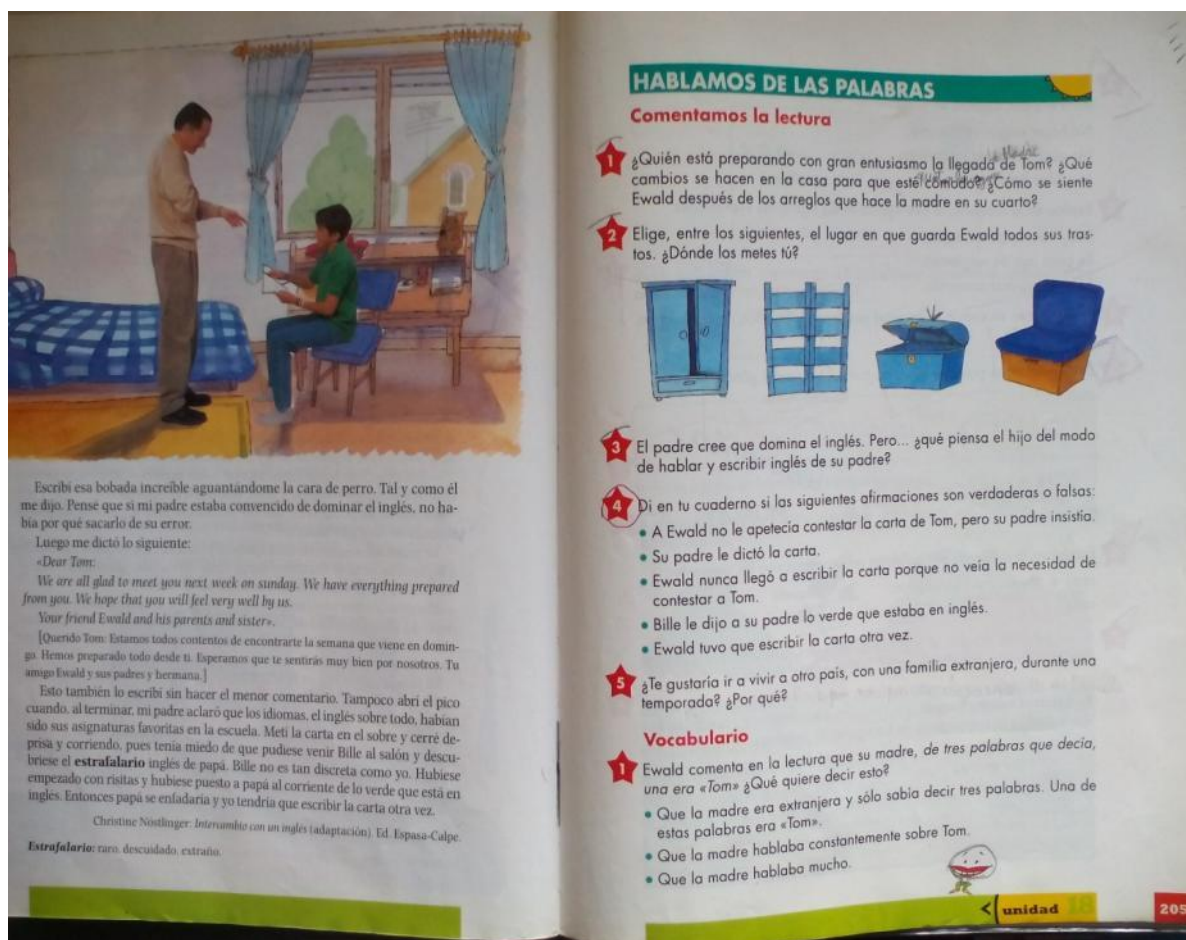


Imagen 2. 10

Evaluación de las actividades de la lectura:

Actividad	Categoría de pregunta
1.1	Aprendizaje memorístico
1.2	Aprendizaje memorístico
1.3	Aprendizaje memorístico
2.1	Aprendizaje memorístico
2.2	Activación de conocimientos/experiencias previas
3	Inferencia
4	Aprendizaje memorístico
5	Pensamiento crítico

Tabla 19. Evaluación de la lectura.

Libro de texto “C”



Editorial Edelvives

Publicado en 2005 (LOGSE)

Autor/a: Araya, C.A. et al.

Imagen 3. Portada libro.

Primera lectura

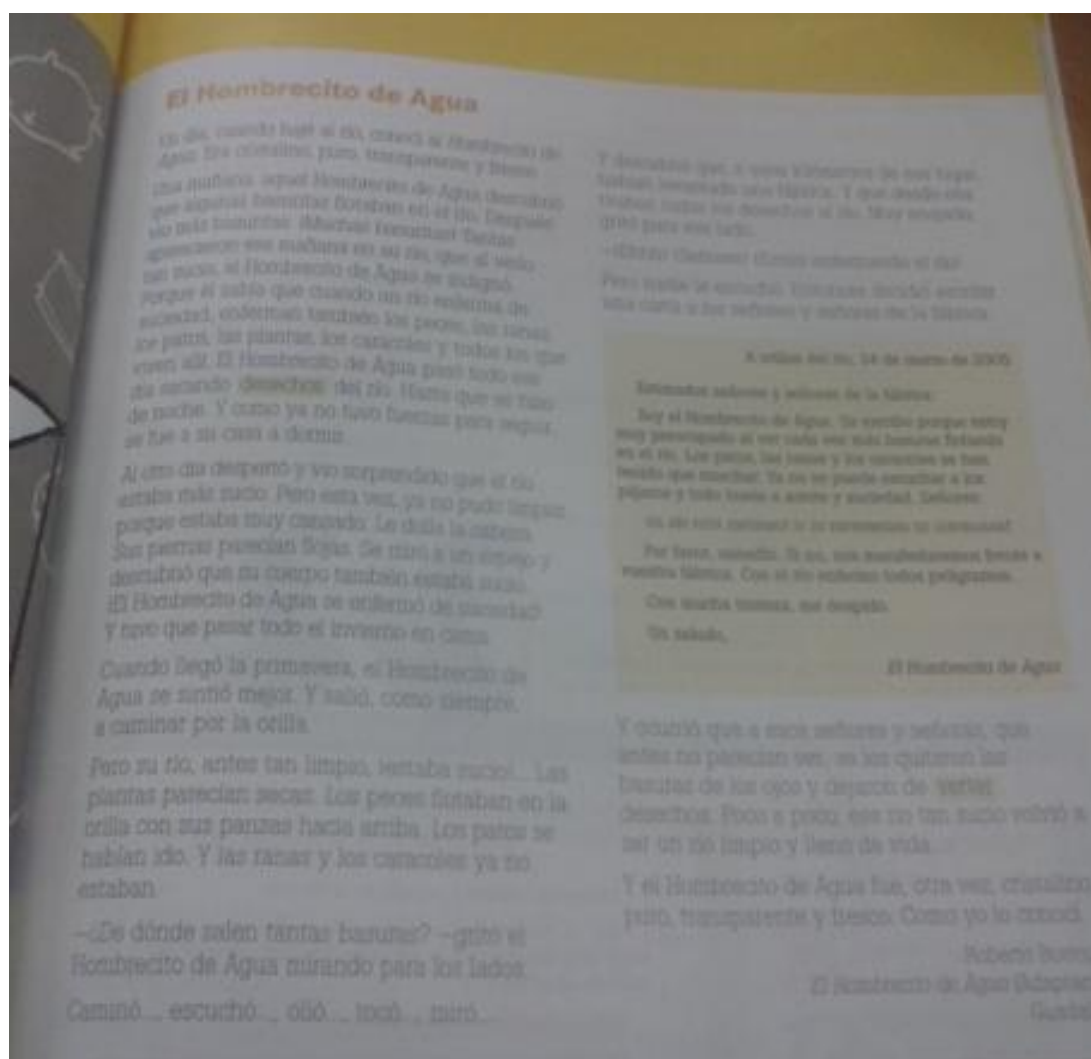


Imagen 3. 1

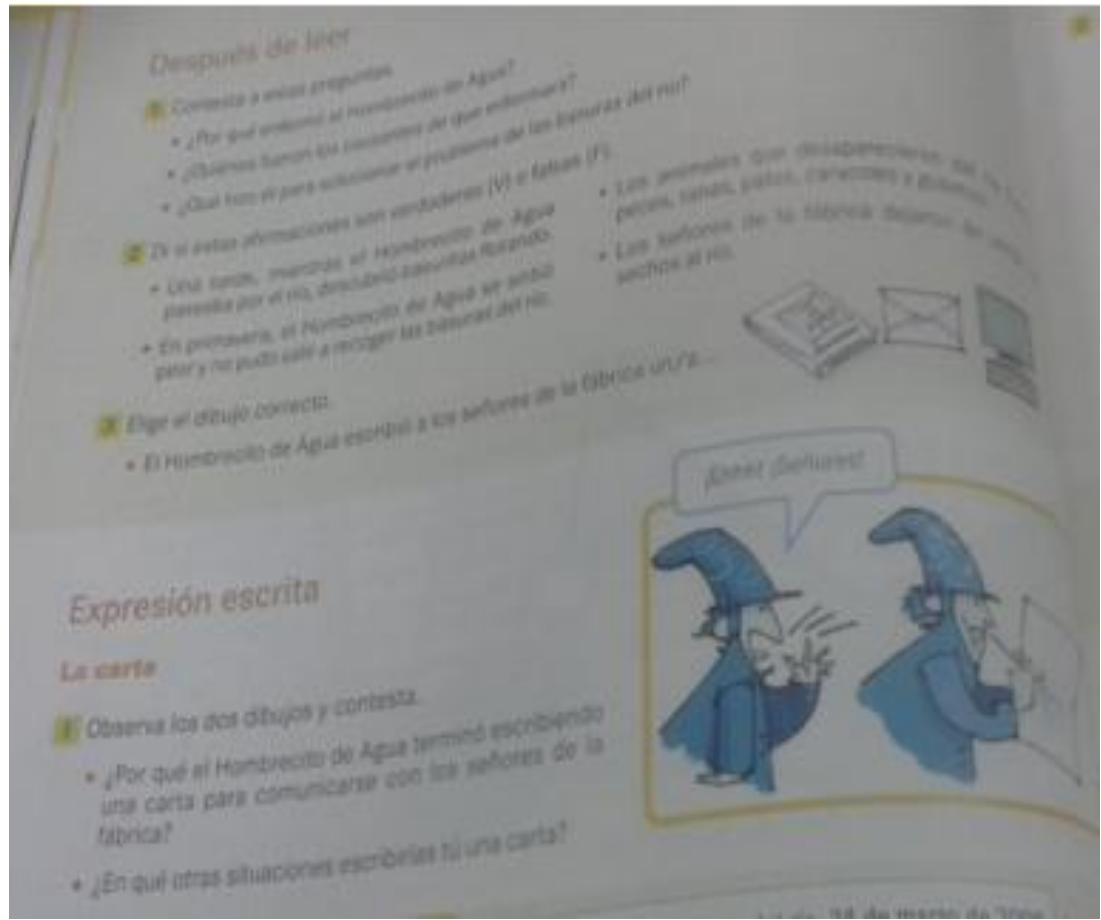


Imagen 3. 2

Evaluación de las actividades de la lectura:

Actividad	Categoría de pregunta
1.1	Inferencia
1.2	Inferencia
1.3	Aprendizaje memorístico
2	Aprendizaje memorístico
3	Aprendizaje memorístico
1.1	Inferencia
1.2	Activación de conocimientos/experiencias previas

Tabla 20. Evaluación de la lectura.

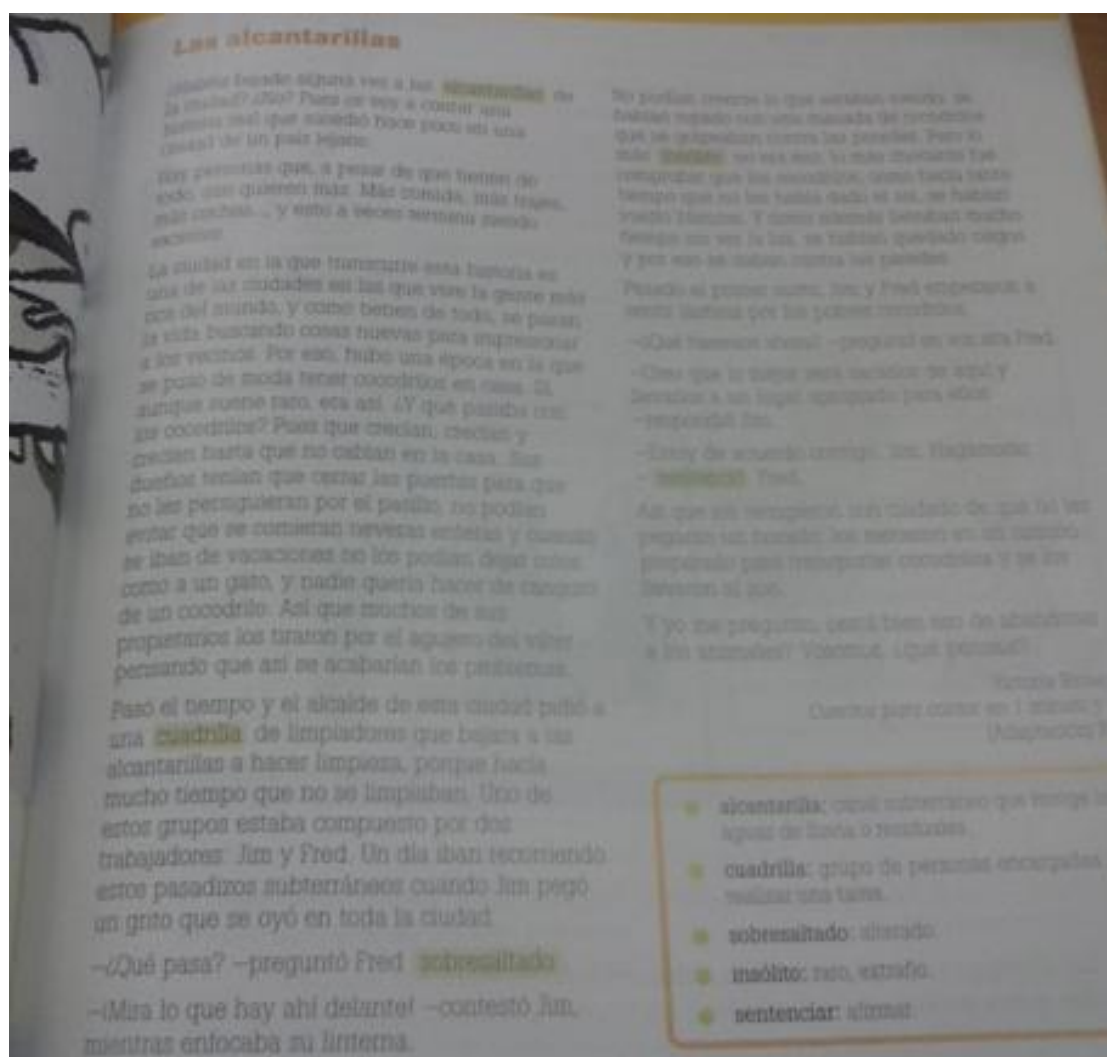
Segunda lectura

Imagen 3. 3

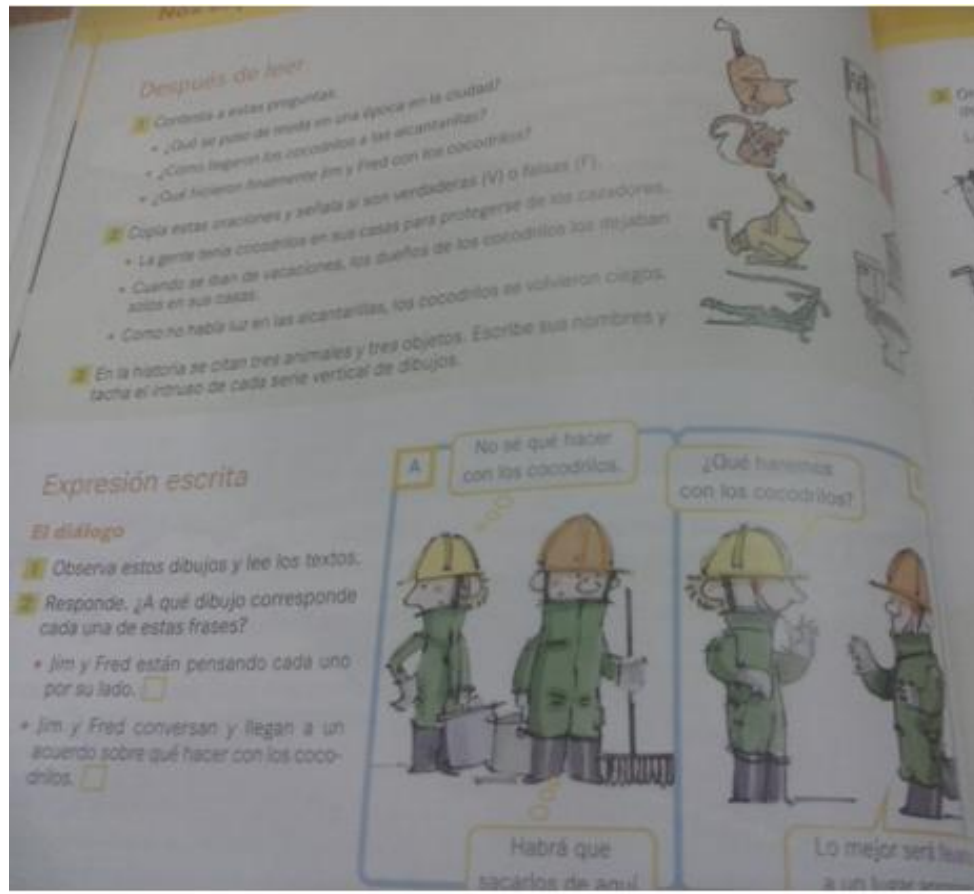


Imagen 3. 4

Evaluación de las actividades de la lectura:

Actividad	Categoría de pregunta
1.1	Aprendizaje memorístico
1.2	Aprendizaje memorístico
1.3	Aprendizaje memorístico
2	Aprendizaje memorístico
3	Aprendizaje memorístico
1	Activación conocimientos/experiencias previas

Tabla 21. Evaluación de la lectura.

Tercera lectura

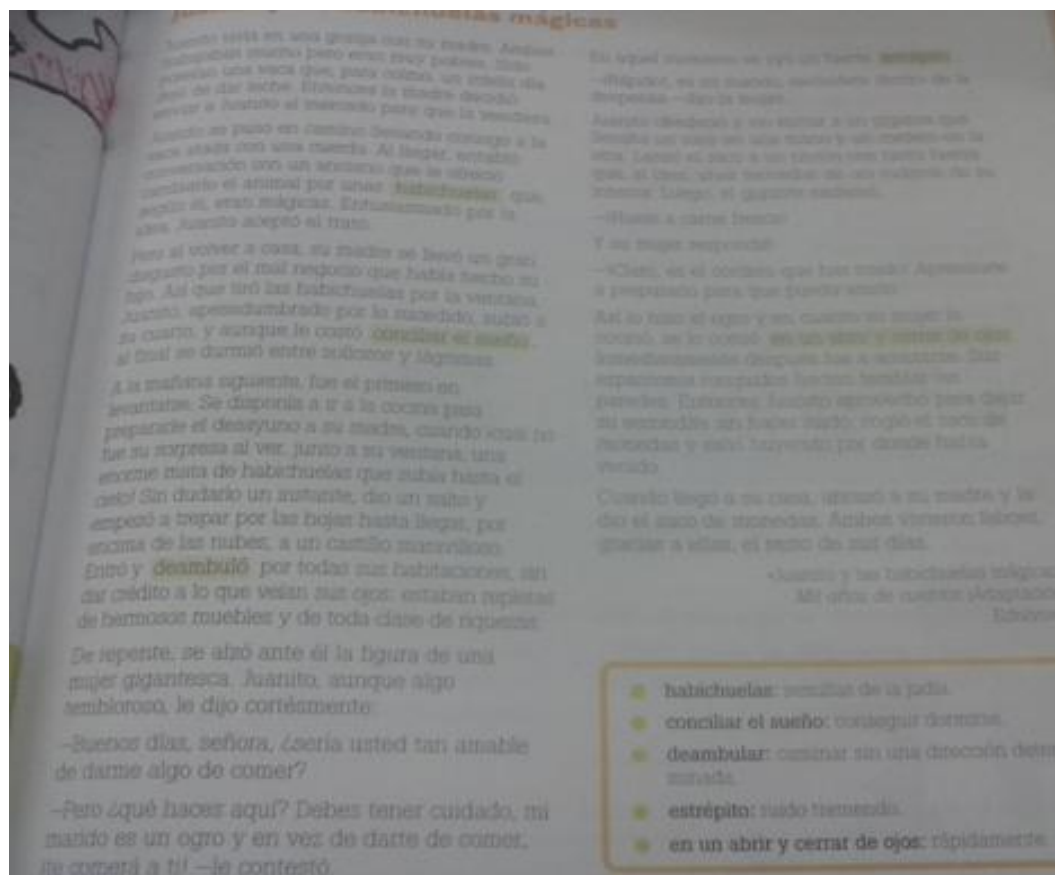


Imagen 3. 5

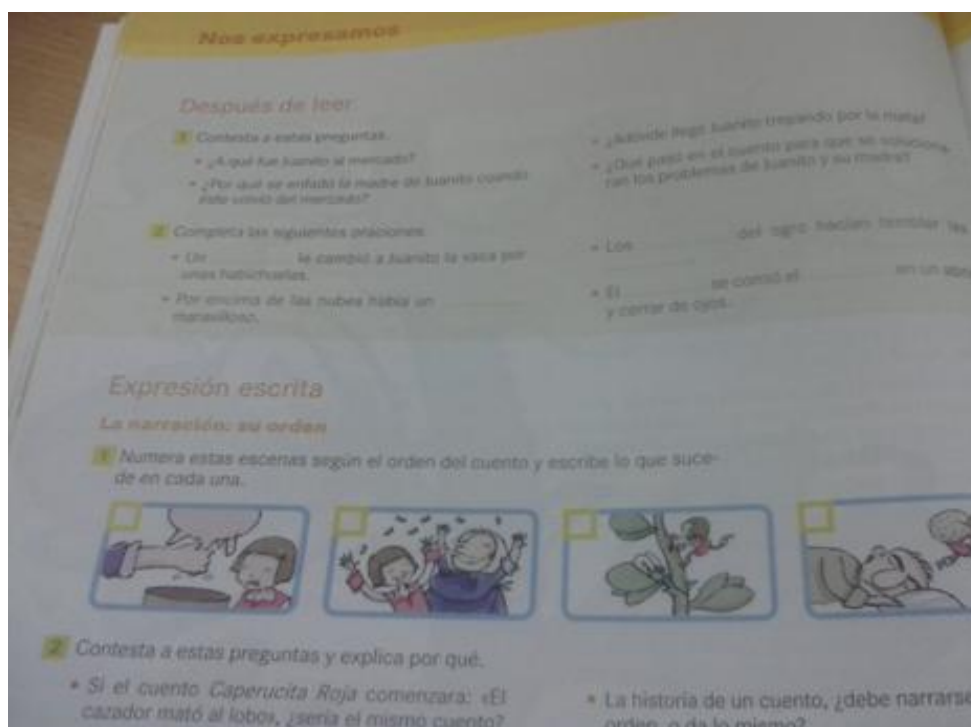


Imagen 3. 6

Evaluación de las actividades de la lectura:

Actividad	Categoría de pregunta
1.1	Aprendizaje memorístico
1.2	Aprendizaje memorístico
1.3	Aprendizaje memorístico
1.4	Aprendizaje memorístico
2	Aprendizaje memorístico
1	Aprendizaje memorístico
2.1	Activación de conocimientos/experiencias previas
2.2	Activación de conocimientos/experiencias previas

Tabla 22. Evaluación de la lectura.

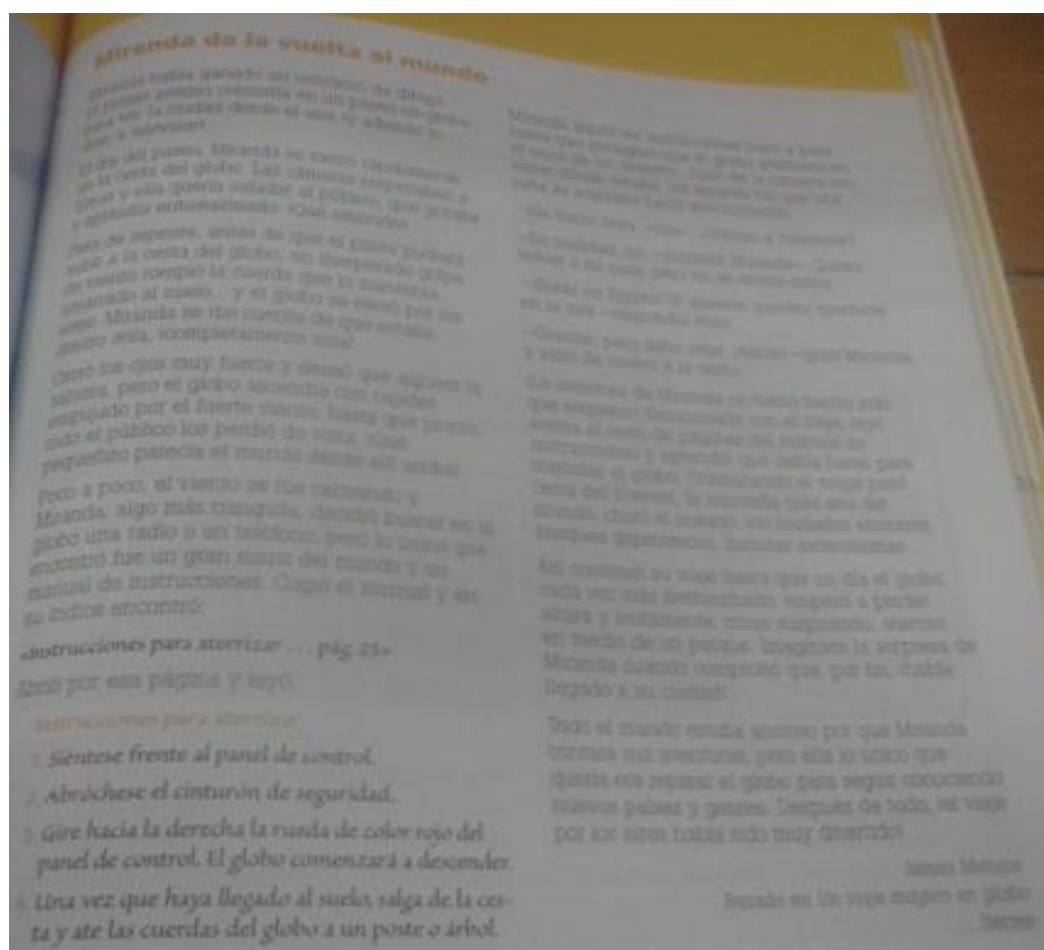
Cuarta lectura

Imagen 3. 7

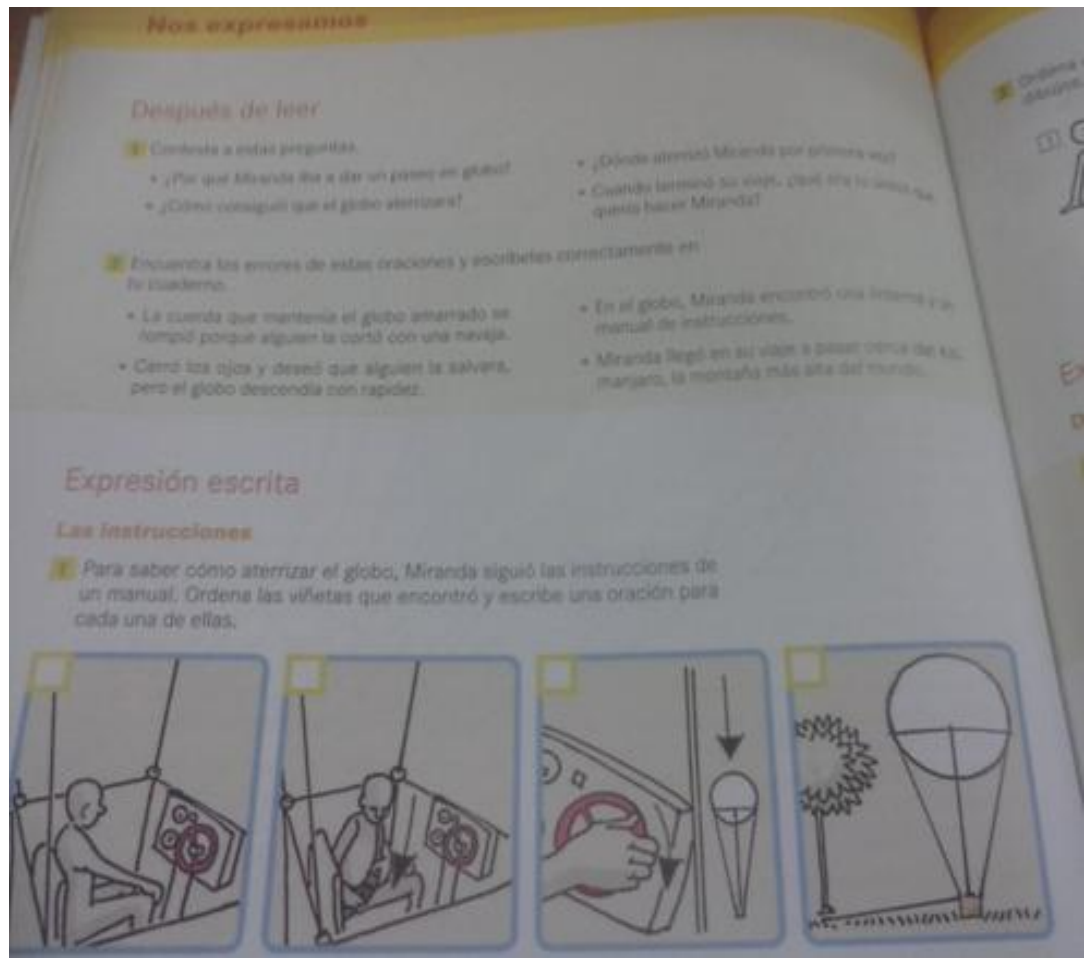


Imagen 3. 8

Evaluación de las actividades de la lectura:

Actividad	Categoría de pregunta
1.1	Aprendizaje memorístico
1.2	Aprendizaje memorístico
1.3	Aprendizaje memorístico
1.4	Aprendizaje memorístico
2	Aprendizaje memorístico
1	Aprendizaje memorístico

Tabla 23. Evaluación de la lectura.

El hámster desaparecido

Una mañana por la tarde y yo estaba en mi oficina. Bueno, en la oficina que tengo en el fondo de mi patio. Allí puede verse un árbol de naranjas que dice «ORANGE». ¿Qué más se te ocurre? ¡Dey detective! Aunque no realmente es Peleus, prefiero que nos llamen Peleus.

Una tarde, mi vecino Tomás vino a buscarme con un que le hace de agujetas.

—¿Tengo un problema. Peleus es hámster. Es desaparecido —comenzó a decir entre sollozos.

—¿Te preocupa que vayas a enfermarte. Lo primero que voy a hacer es llevar a un buen médico.

Más no puedo ni decir más nada en aquel momento a Tomás en busca de agujetas para según nos contó, Peleus no tenía agujetas. Todo el mundo le quería mucho, incluso los hámsters. Dey, que tenía una **idea** en su habitación. El dueño de la serpiente más pequeña del mundo, pues podría haberse comido a Peleus.

Cuando se marchó Tomás, Mía y yo nos dividimos la tarea de buscar informando. El amor, ella iría a la biblioteca. A mí me tocaba ir a una tienda de animales del centro.

Nuestras sospechas se confirmaron. En la tienda, la vendedora me explicó que cualquier serpiente podía alimentarse de conejos, ratones y hámsters. Y Mía encontró en un libro una foto de una serpiente con medio ratón en la boca.

Ya sabemos que a las serpientes les encanta comer hámsters. Lo que no sabemos aún era si la de Dey tuvo oportunidad de comerse el hámster. Entonces decidimos irnos a buscar del animal. En aquel momento la bibliotecaria de Tomás Puentes y su mujer y el veterinario del hospital, el **doctor** Mía encontraban una a una sus historias en la habitación de Dey, que era más que la serpiente podía comer de los otros.

Después de la idea de que la idea se había perdido a Peleus, que podía a pelear con uno de los otros. De repente recordé que la hija del dueño de Peleus estaba en casa cuando la hámster estaba para que pudiera escapar. ¿Cuál sería el final? Tomás preguntó por el libro cuando me lo dio de Peleus que si alguien lo encontraba. Pero yo creo que el hámster tenía que andar bien.

Mía recordó una vez. Me explicó que tenía siempre el pelo de los animales y si había alguna cosa, no podía volver a comer.

—Pero si así ya no hay pelo —dijo Tomás. Peleus ha desaparecido.

Mía volvió a comenzar.

—No sé. Hay algo aquí que me da algo. Mía y yo nos reunimos.

—**PIELERA** —gritamos los dos a la vez.

No nos pusimos a buscar y los esfuerzos de Mía nos quitaron hasta el aliento. Lo mismo y allí estaba Peleus... dando de comer a sus crías!

José Puentes
(Adaptación El hámster desaparecido
Esteban)

Imagen 3. 9

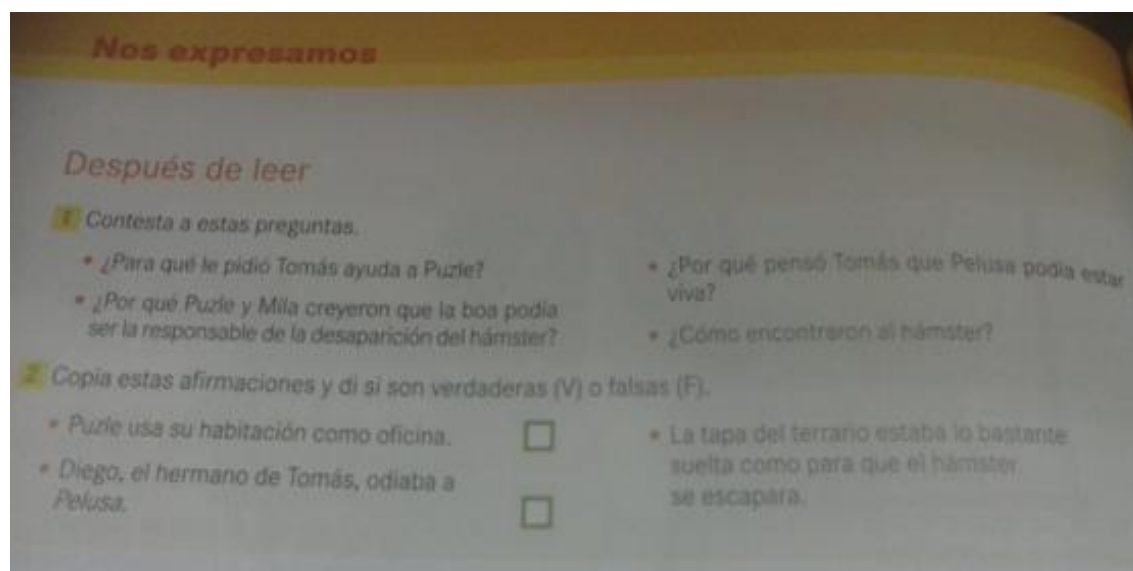


Imagen 3. 10

Evaluación de las actividades de la lectura:

Actividad	Categoría de pregunta
1.1	Aprendizaje memorístico
1.2	Aprendizaje memorístico
1.3	Aprendizaje memorístico
1.4	Aprendizaje memorístico
2	Aprendizaje memorístico

Tabla 24. Evaluación de la lectura.

Libro de texto “D”



Editorial SM

Publicado en 2008 (LOE)

Autor/a: González, M.C. et al.

Imagen 4. Portada libro.

Primera lectura

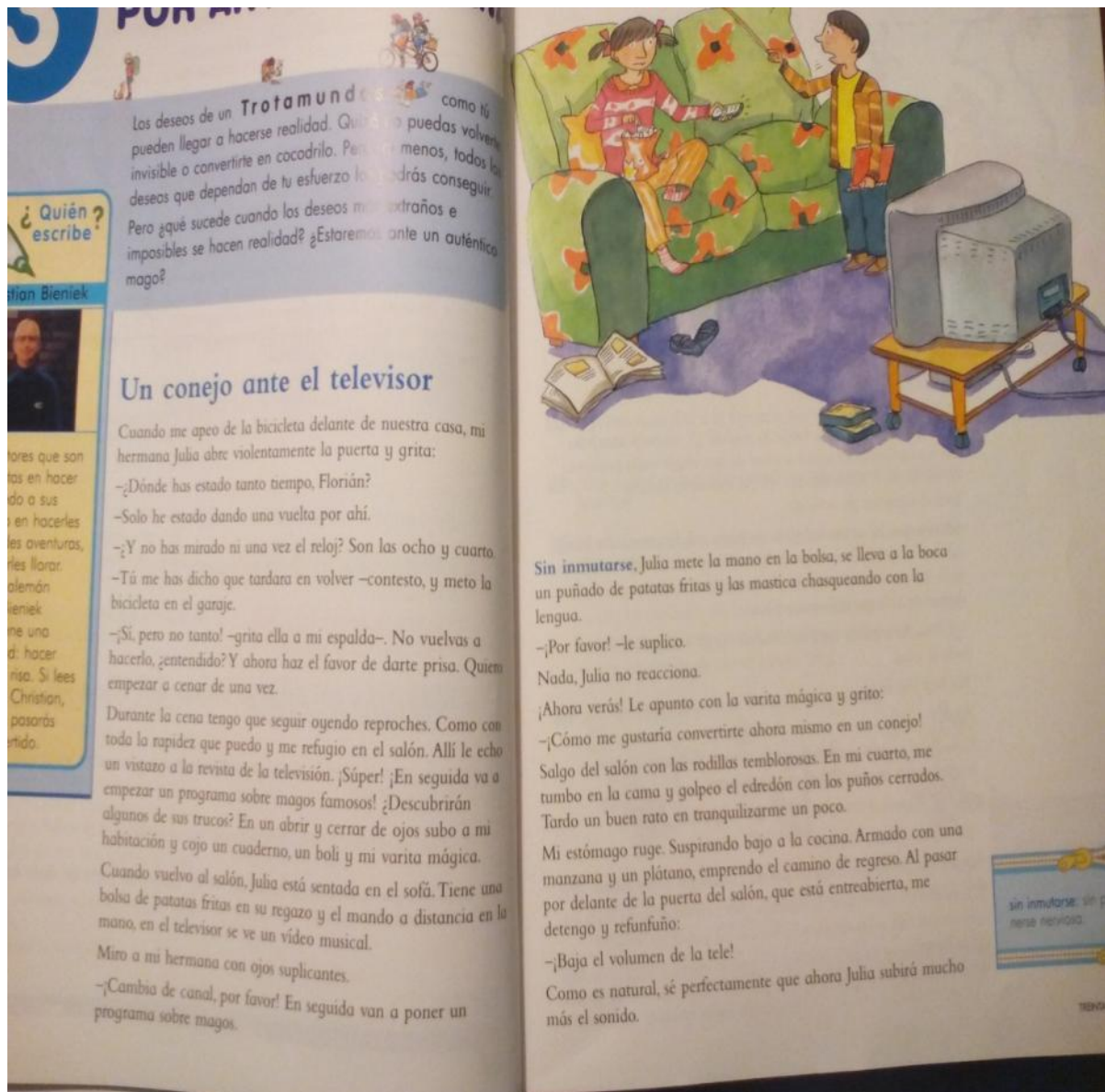


Imagen 4. 1

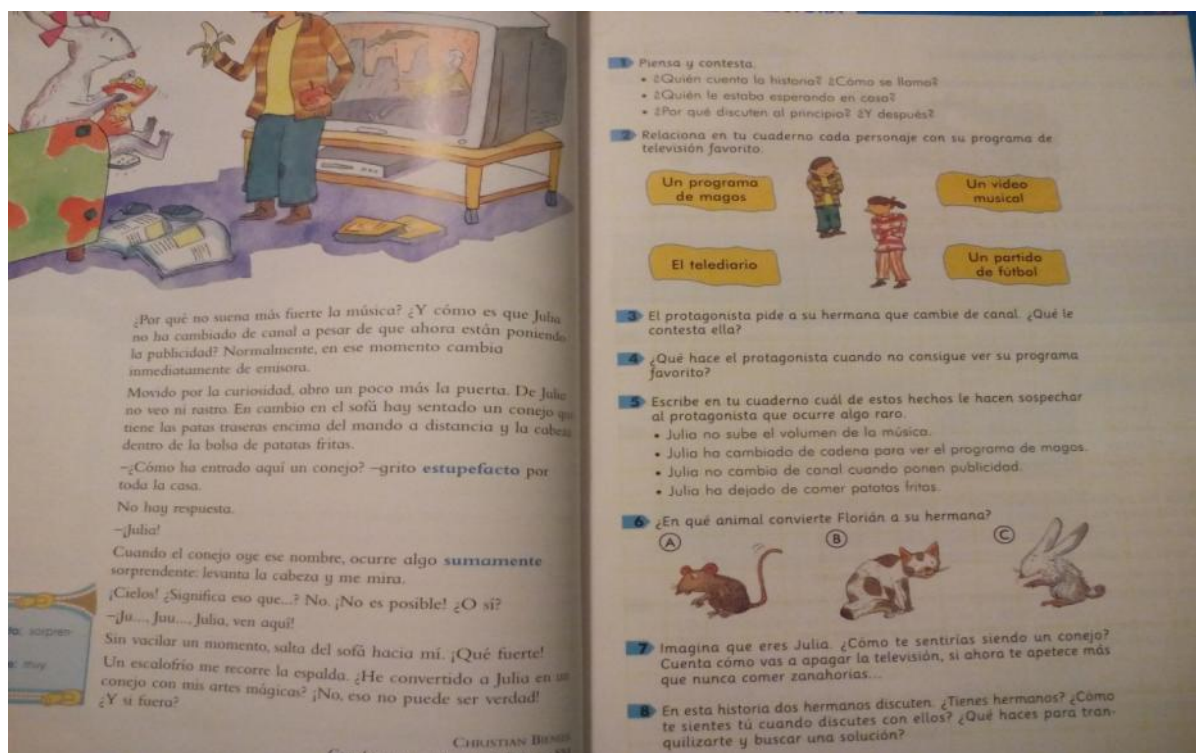


Imagen 4. 2

Evaluación de las actividades de la lectura:

Actividad	Categoría de pregunta
1.1	Inferencia
1.2	Aprendizaje memorístico
1.3	Inferencia
1.4	Inferencia
1.5	Inferencia
2	Aprendizaje memorístico
3	Aprendizaje memorístico
4	Aprendizaje memorístico
5	Aprendizaje memorístico
6	Aprendizaje memorístico
7	Estimulación creativa
8.1	Activación de conocimientos/experiencias previas
8.2	Activación de conocimientos/experiencias previas
8.3	Activación de conocimientos/experiencias previas

Tabla 25. Evaluación de la lectura.

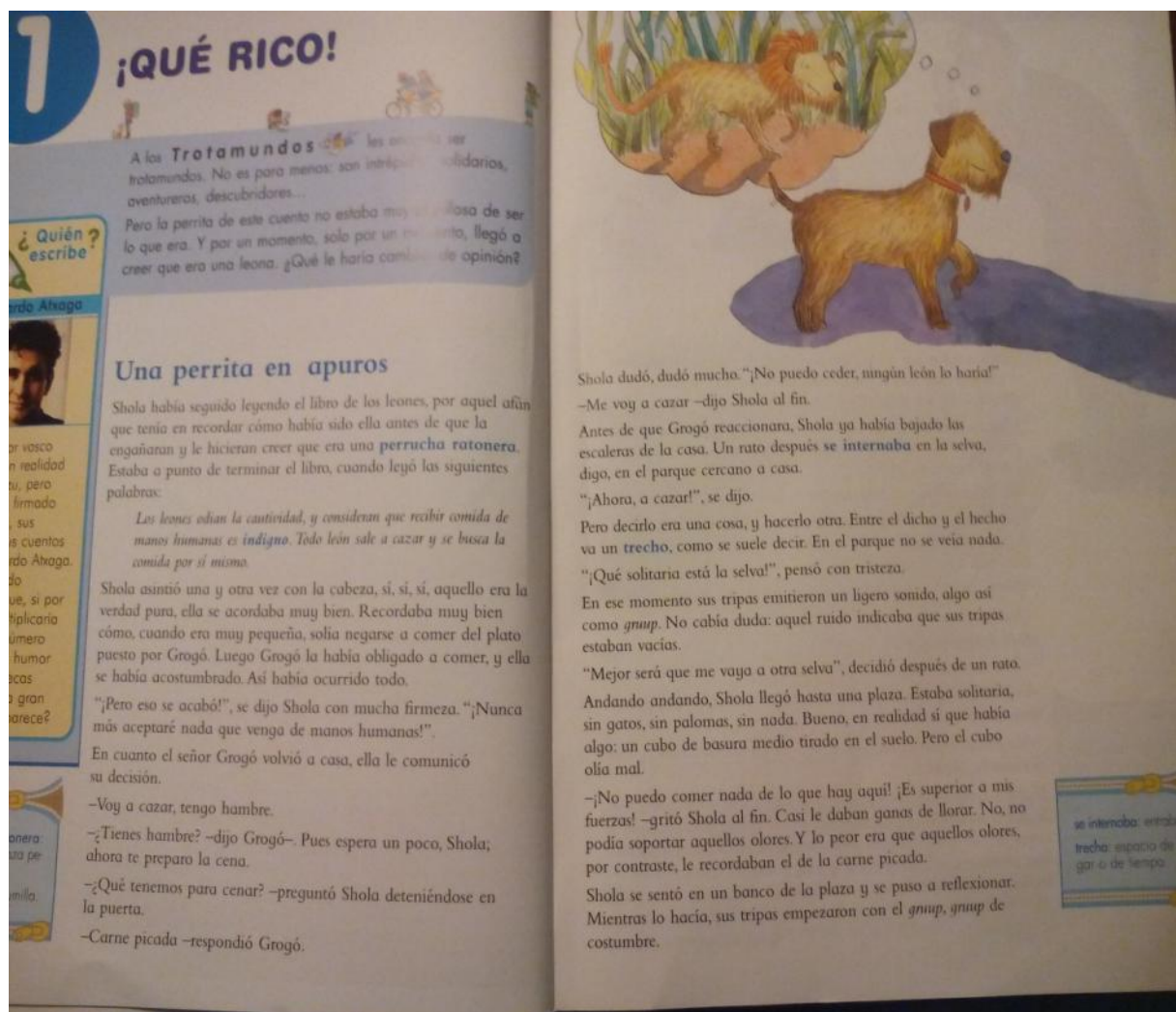
Segunda lectura

Imagen 4. 3

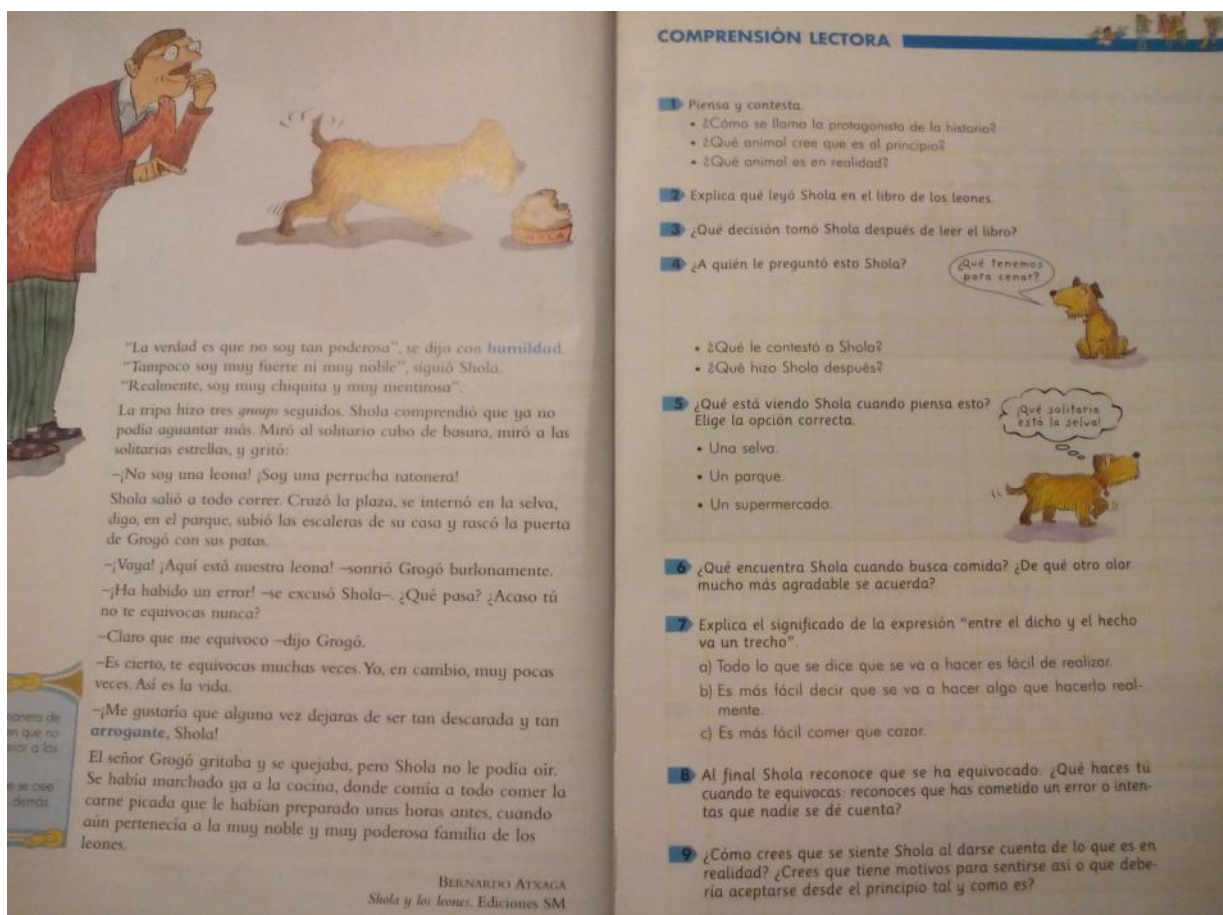


Imagen 4. 4

Evaluación de las actividades de la lectura:

Actividad	Categoría de pregunta
1.1	Aprendizaje memorístico
1.2	Aprendizaje memorístico
1.3	Aprendizaje memorístico
2	Aprendizaje memorístico
3	Aprendizaje memorístico
4.1	Aprendizaje memorístico
4.2	Aprendizaje memorístico
4.3	Aprendizaje memorístico
5	Aprendizaje memorístico
6.1	Aprendizaje memorístico
6.2	Aprendizaje memorístico
7	Inferencia

8	Activación conocimientos/experiencias previas
9.1	Pensamiento crítico
9.2	Pensamiento crítico

Tabla 26. Evaluación de la lectura.

Tercera lectura

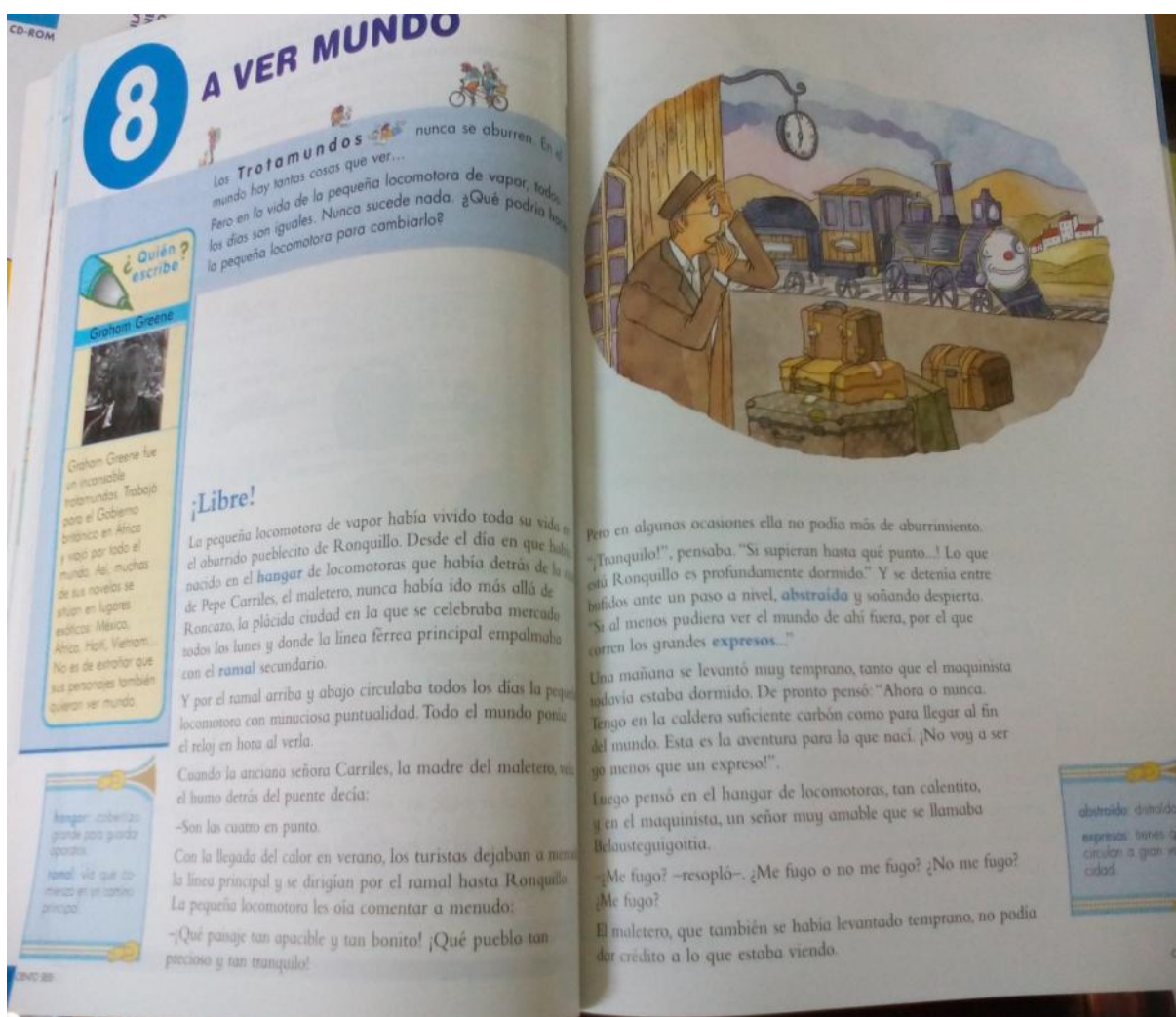


Imagen 4. 5

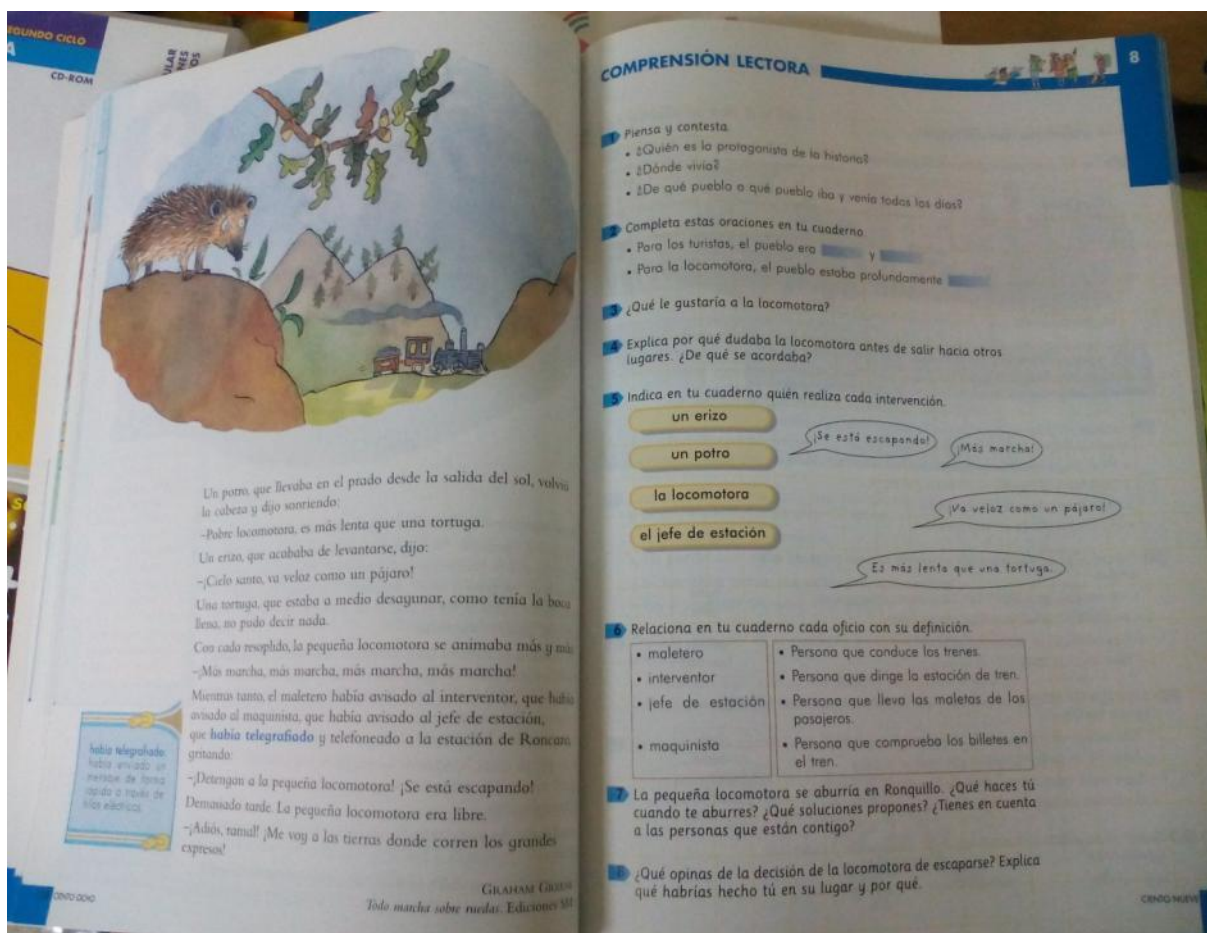


Imagen 4. 6

Evaluación de las actividades de la lectura:

Actividad	Categoría de pregunta
1.1	Aprendizaje memorístico
1.2	Aprendizaje memorístico
1.3	Aprendizaje memorístico
2	Aprendizaje memorístico
3	Inferencia
4.1	Inferencia
4.2	Aprendizaje memorístico
5	Aprendizaje memorístico
6	Activación de conocimientos/experiencias previas
7.1	Activación de conocimientos/experiencias previas

7.2	Solución de problemas
7.3	Activación de conocimientos/experiencias previas
8	Pensamiento crítico

Tabla 27. Evaluación de la lectura.

Libro de texto “E”



Editorial: Santillana


Publicado en 2012 (LOE)

Autor/a: Honrado, A. et al.

Imagen 5. Portada libro.

Primera lectura

2 El caballero Florianis



PARA LEER MEJOR
Cuando leemos en voz alta, debemos hacerlo con un volumen adecuado. No hay que leer ni demasiado alto ni demasiado bajo.

PARA COMPRENDER MEJOR
audaz: atrevido, valiente
prepotente: que tiene poder y presume y abusa de él.

PARA ESCRIBIR MEJOR
Fíjate bien y escribe una oración con cada palabra:
hombre
perejil
ahuyentar

PARA HABLAR MEJOR
Contad en cadena un resumen del cuento que habéis leído.

—¿Qué le parece si juntamos todo lo que tenemos y preparamos una sopa para los cuatro? —preguntó Florianis. Por supuesto, a ellas les pareció bien.

Cuando ya estaba el agua a punto de hervir, los sorprendió una voz alta y grave.

—¿Hay sitio para mí? ¡No se asusten! Soy un pacífico león muerto de hambre y, como están cocinando, les propongo colaborar con un chorizo, una rama de perejil y un puñado de judías.

El león echó todo en la olla y se sentó, dispuesto a esperar su ración. Cuando el almuerzo estuvo listo y el caballero iba a repartirlo en raciones iguales, oyó el grito amenazador del león:

—Caballero, detenga el cucharón. Yo haré el reparto. La primera parte será para mí. La segunda me la merezco porque no existe nadie tan valiente como yo. La tercera también es para mí porque soy el más **audaz**. La cuarta me la he ganado por derecho natural. Y si alguno intentase tocar la quinta...

Luego, amenazando a todos con sus garras y feroces rugidos, los echó del lugar para comer tranquilo el sabroso puchero.

La oveja, la cabra y la vaca se escondieron, pero el caballero comió hasta los árboles donde estaban refugiadas sus amigas para convencerlas de que se unieran a él y lucharan todos juntos contra el león.

—¿Y qué podemos hacer? —le preguntaron.

—Defender nuestra olla —contestó Florianis—. Cada una con un palo y yo con mi espada atacaremos al león.

Y así fue como, entre todos, lograron ahuyentar al león, que escapó muerto de miedo, sin haber probado ni siquiera la parte del puchero que con justicia le hubiera correspondido y que perdió por **prepotente**.

NORMA HUIDOBRO
Los cuentos del abuelo Florian (o cuatro fábulas al revés).
Everest (Adaptación).




Imagen 5. 1

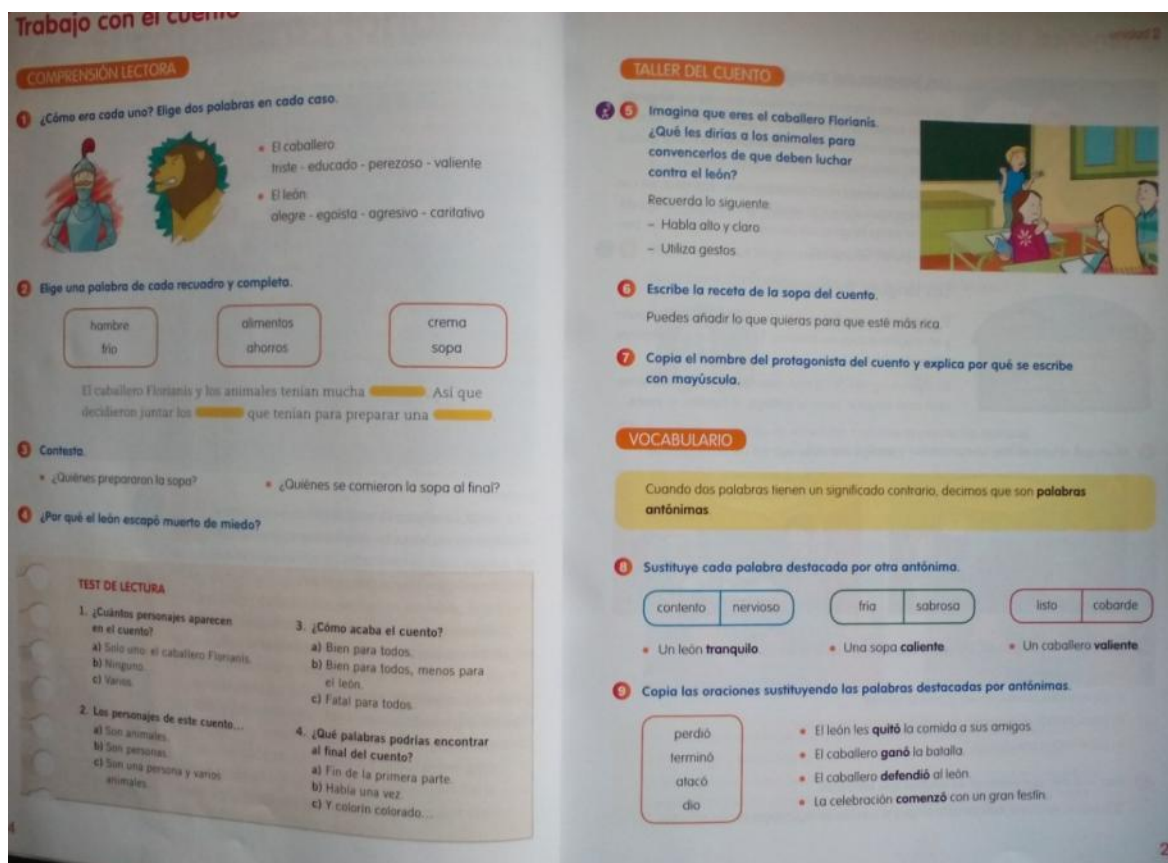


Imagen 5. 2


Evaluación de las actividades de la lectura:

Actividad	Categoría de pregunta
1	Inferencia
2	Aprendizaje memorístico
3.1	Aprendizaje memorístico
3.2	Inferencia
4	Aprendizaje memorístico
5	Estimulación creativa
6	Aprendizaje memorístico
7	Activación de conocimientos/experiencias previas
T1	Aprendizaje memorístico
T2	Activación de conocimientos/experiencias previas
T3	Inferencia
T4	Activación de conocimientos/experiencias previas

Tabla 28. Evaluación de la lectura.

Segunda lectura

Juanito Sin Miedo



Un buen día, Juanito se atragantó comiendo y empezó a tener hipo. Su madre intentó quitárselo dándole un susto, que es como mejor se quita el hipo. Pero, claro, como Juanito no le tenía miedo a nada, no había manera de darle un susto, y el hipo no se le iba.

Hicieron de todo para asustarlo: su padre se disfrazó de fantasma con una sábana y unas cadenas y entró por sorpresa en su habitación mientras el reloj daba las doce campanadas de la medianoche, pero Juanito, sin inmutarse, le dijo:

—Papá, ¿adónde... hip... vas con... hip... esa pinta?

Otro día abrieron un bote de humo (pues ya sabéis que hay botes de humo, igual que hay botes de leche condensada) en su casa y empezaron a gritar:

—¡Fuego, fuego! ¡Sálvese quien pueda!

Pero Juanito, sin perder la calma, llamó por teléfono a los bomberos, y luego fue un **bochorno** tener que explicarles que era un incendio simulado para quitarle el hipo al niño.

Y así pasaban los días y a Juanito no se le iba el hipo. Entonces lo llevaron a un médico especialista en hipo, y el hipólogo dijo:

—Es un caso muy grave. Como a este niño no hay manera de darle un susto, igual el hipo no se le va nunca.

—¿Toda... hip... la vida... hip... con este... hip... hipo?

Y Juanito se asustó tanto al pensar que podía seguir con hipo toda la vida que, del susto, se le fue el hipo.

PARA LEER MEJOR
es, no hay que señalar el dedo por donde va. Debemos seguir la vía únicamente con esta. Tenlo en cuenta en el texto.

PARA COMPRENDER MEJOR
desprevenido: que no está preparado para algo.
bochorno: sentimiento vergüenza.

PARA ESCRIBIR MEJOR
Figura bien y escribe una oración con cada palabra: **pesadillas**, **humo**, **grave**.

PARA HABLAR MEJOR
Comenta con tus compañeros si te ha gustado el cuento o no y por qué.

CARLO FRABETTI
Cuentos para niños miedosos. Altea (Adaptación).

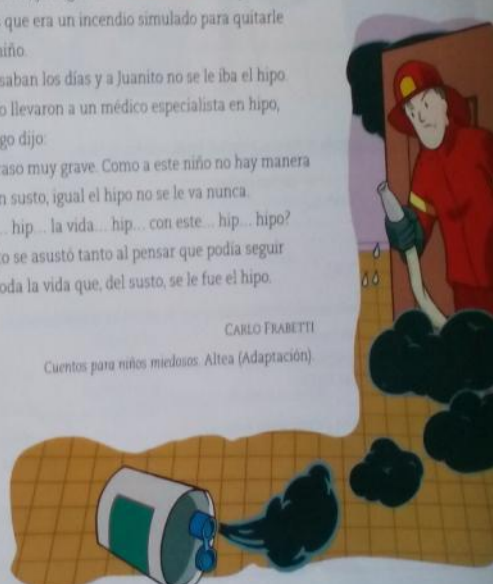


Imagen 5.3

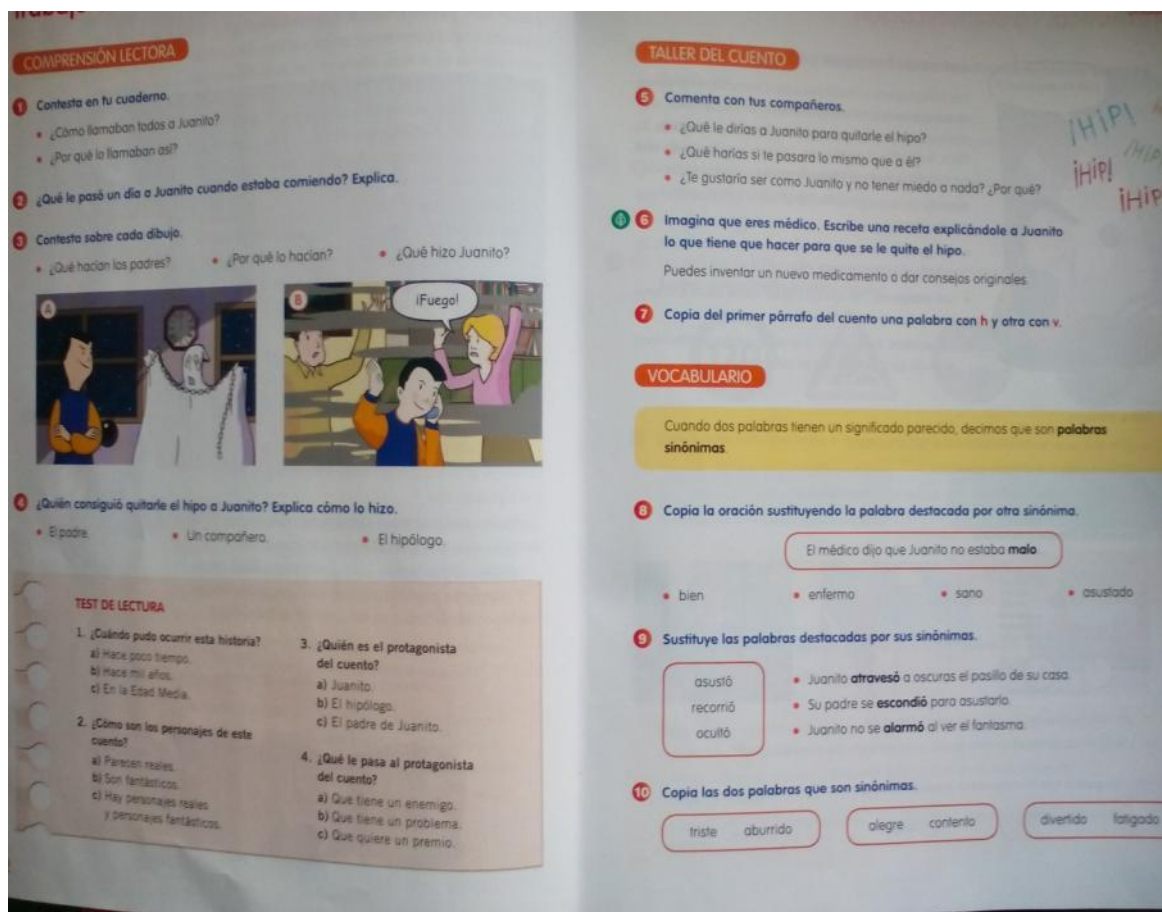


Imagen 5. 4


Evaluación de las actividades de la lectura:

Actividad	Categoría de pregunta
1.1	Aprendizaje memorístico
1.2	Aprendizaje memorístico
2	Aprendizaje memorístico
3.1	Aprendizaje memorístico
3.2	Aprendizaje memorístico
3.3	Aprendizaje memorístico
4.1	Aprendizaje memorístico
4.2	Inferencia
5.1	Solución de problemas
5.2	Activación conocimientos/experiencias previas
5.3	Pensamiento crítico
6	Estimulación creativa

7	Estimulación de la observación
T1	Inferencia
T2	Activación conocimientos/experiencias previas
T3	Aprendizaje memorístico
T4	Inferencia

Tabla 29. Evaluación de la lectura.

Tercera lectura



Perro pero inteligente

Natacha está hoy sentada enfrente de su perro, Rafles.

—Rafles, tú olfateas más porque tienes la nariz como un tubo y los olores te llegan antes. Pero los humanos tenemos la nariz más pegada a la cara y tardamos más en oler.

¿Entiendes?

Como Natacha lo mira a los ojos y se queda callada. Rafles mueve la cola.

—Pero además del olor hay otras cosas importantes, como los colores y la inteligencia. ¿Entiendes?

Rafles vuelve a mover la cola.

—¿Por qué los perros sois tan tontos que dejáis que los gatos os ganen? Como los gatos son más **espabilados**, le hacen creer a la gente que son más inteligentes. ¿Entiendes?

Rafles pestañea y mueve la cola.

—Pero tú eres un perro muy especial —dice Natacha emocionada—. ¡Ay! ¡Rafles, deja que te abrace!

Natacha lo apretuja y Rafles le lame la cara.

—¡Rafles, no seas **baboso**! Bueno, sigo... ¡Vamos a hacer un curso para que mejores! Mira lo que te he preparado.

Natacha desdobra una cartulina escrita.

—Bueno, hasta que sepas leer, te leo yo. «El blanco y el negro son dos colores importantes, pero hay más. Las personas, los delfines y los gatos ven colores hermosos, por ejemplo, el violeta, que es mi color favorito».

Natacha detiene la lectura y saca un cartón pintado en el que dice «violeta».

—«El rojo es un color hermoso, es el que usan los bomberos. Está en los atardeceres y en los semáforos».

Natacha saca otro cartón pintado, con la inscripción «rojo».

—¿Quieres que sigamos, Rafles? Si es mucho, paramos por hoy, no tienes que desesperarte por aprender todo de golpe... Si, mejor paramos y hacemos una prueba para ver si has aprendido algo.

Pone los dos cartones en el suelo y le pregunta:

—¿Cuál es el rojo?

El perro la mira y se incorpora para lamerle la cara.

—¡Rafles, no seas tramposo! ¡No me tienes que dar un beso cuando te hago una pregunta! Tienes que decirme cuál es el rojo. ¿este (señala el cartón violeta) o este (señala el cartón rojo)?

Rafles entiende que ella quiere jugar y ladra sobre su mano, que sigue apoyada en el cartón rojo.

—¡Bien, Rafles! ¡Eres fantástico! ¡Eres más inteligente que los gatos! ¡Ven, que te abrace!

Cuando la mamá de Natacha llega a casa, encuentra la cartulina escrita sobre la mesa, los cartones coloreados en el suelo y una nota:

Mamá, he sacado a Rafles como premio porque hoy he empezado a darle clases y enseguida reconoció los colores! De paso, vamos a leer carteles para que avance más.

LUIS MARÍA PESCIETTI
¡Buenísimo, Natacha! Alfaguara (Adaptación).

PARA LEER MEJOR

Al leer en voz alta no debemos hacerlo sólo a sílabas, o sílabas, sino todo seguido. Practica leyendo así el comienzo del cuento.

PARA COMPRENDER MEJOR

espabilados: listos, hábiles.

baboso: adular, palear, que trata de ganarse a alguien, generalmente por interés.

PARA ESCRIBIR MEJOR

Fixate bien y escribe una oración con cada palabra:

hermosos
violeta
favorito

PARA HABLAR MEJOR

¿Cómo le hablarías tú a un perro si quisieras convencerlo de que haga algo? ¿Y a un amigo?

Imagen 5. 5

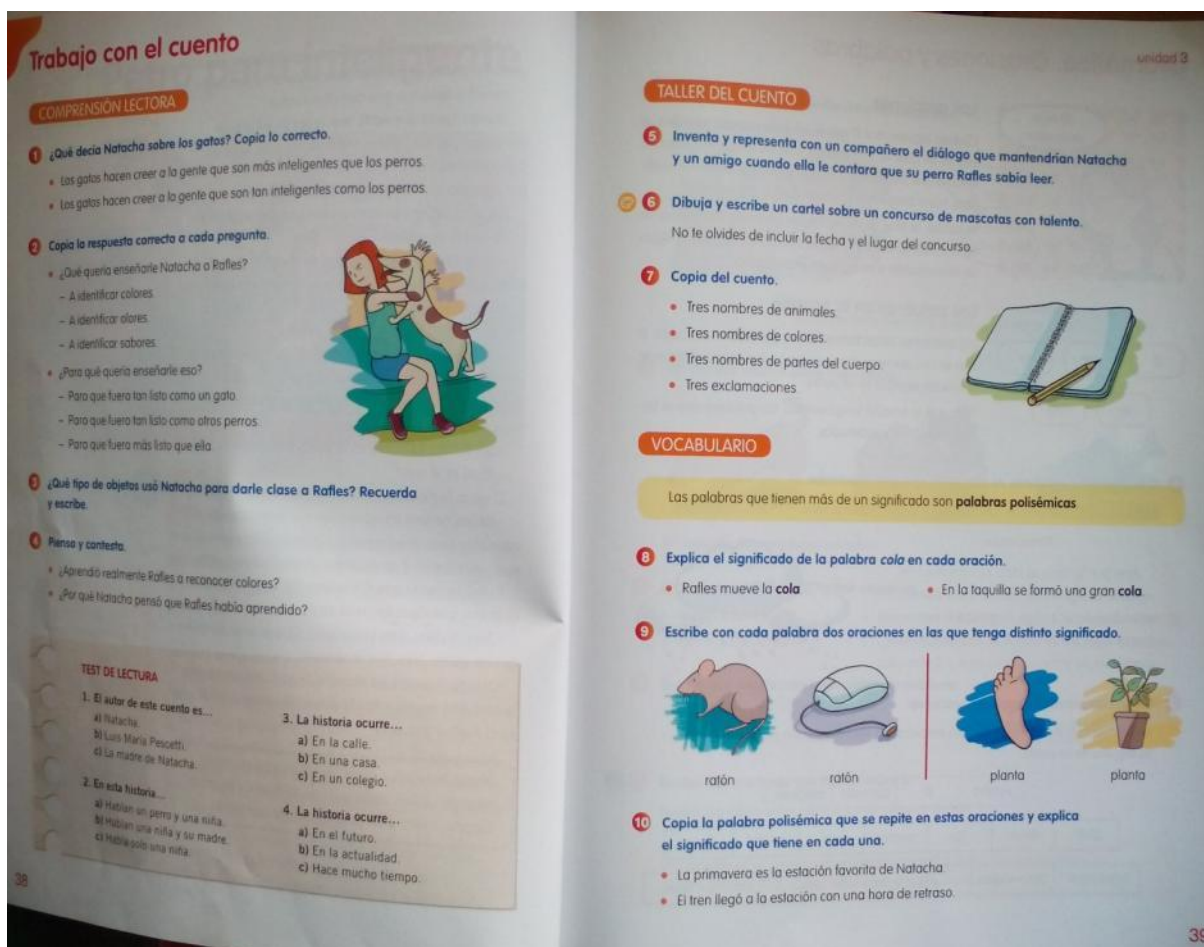


Imagen 5. 6

Evaluación de las actividades de la lectura:

Actividad	Categoría de pregunta
1	Aprendizaje memorístico
2.1	Inferencia
2.2	Inferencia
3	Aprendizaje memorístico
4.1	Inferencia
4.2	Inferencia
5	Estimulación creativa
6	Estimulación creativa
7	Activación conocimientos/experiencias previas
T1	Activación de conocimientos/experiencias previas
T2	Aprendizaje memorístico

T3	Inferencia
T4	Inferencia

Tabla 30. Evaluación de la lectura.

Libro de texto “F”



Editorial: Anaya

Publicado: 2012 (LOE)

Autor/a: Bello, C. et al.

Imagen 6. Portada libro.

Primera lectura

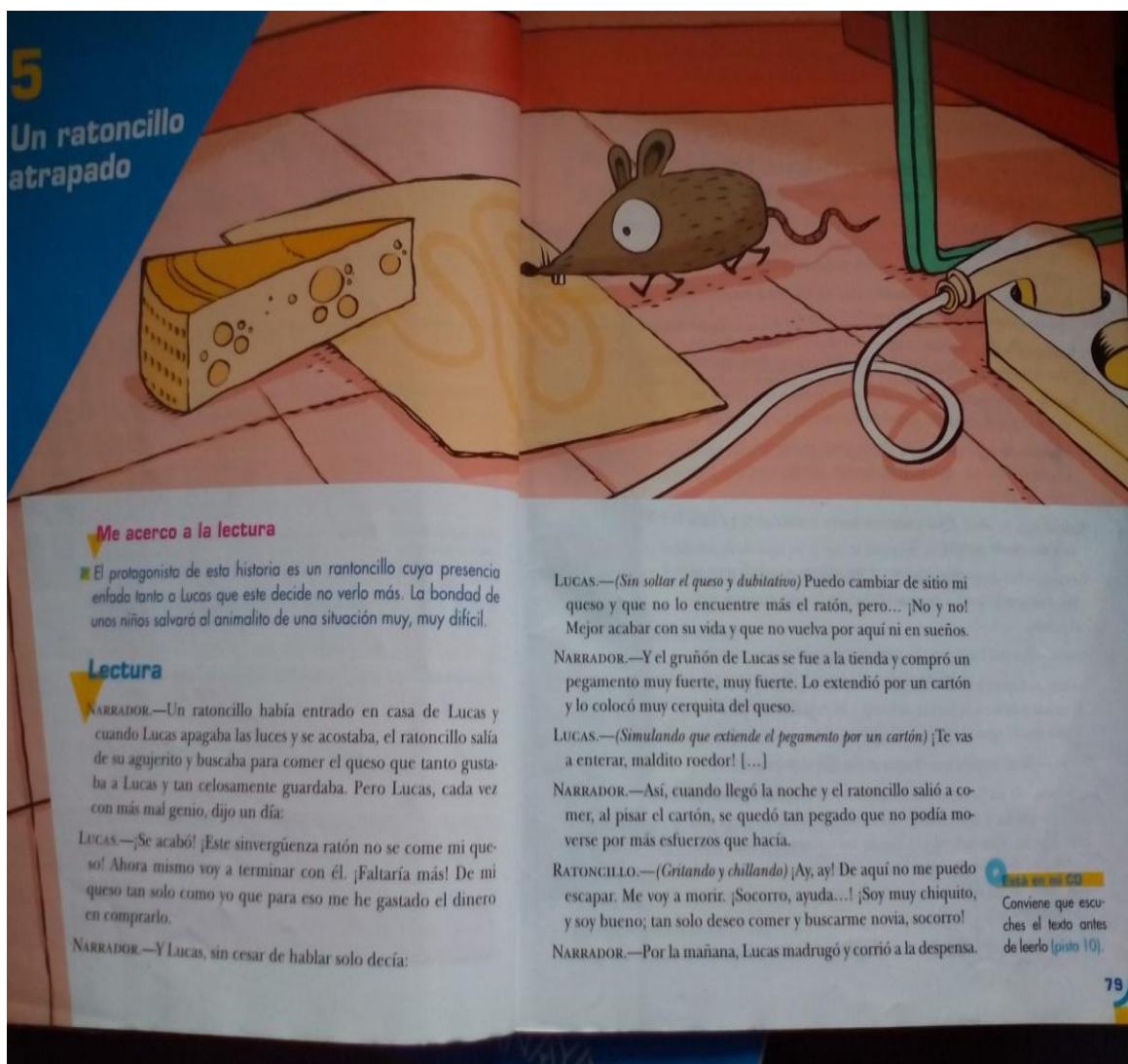


Imagen 6. 1

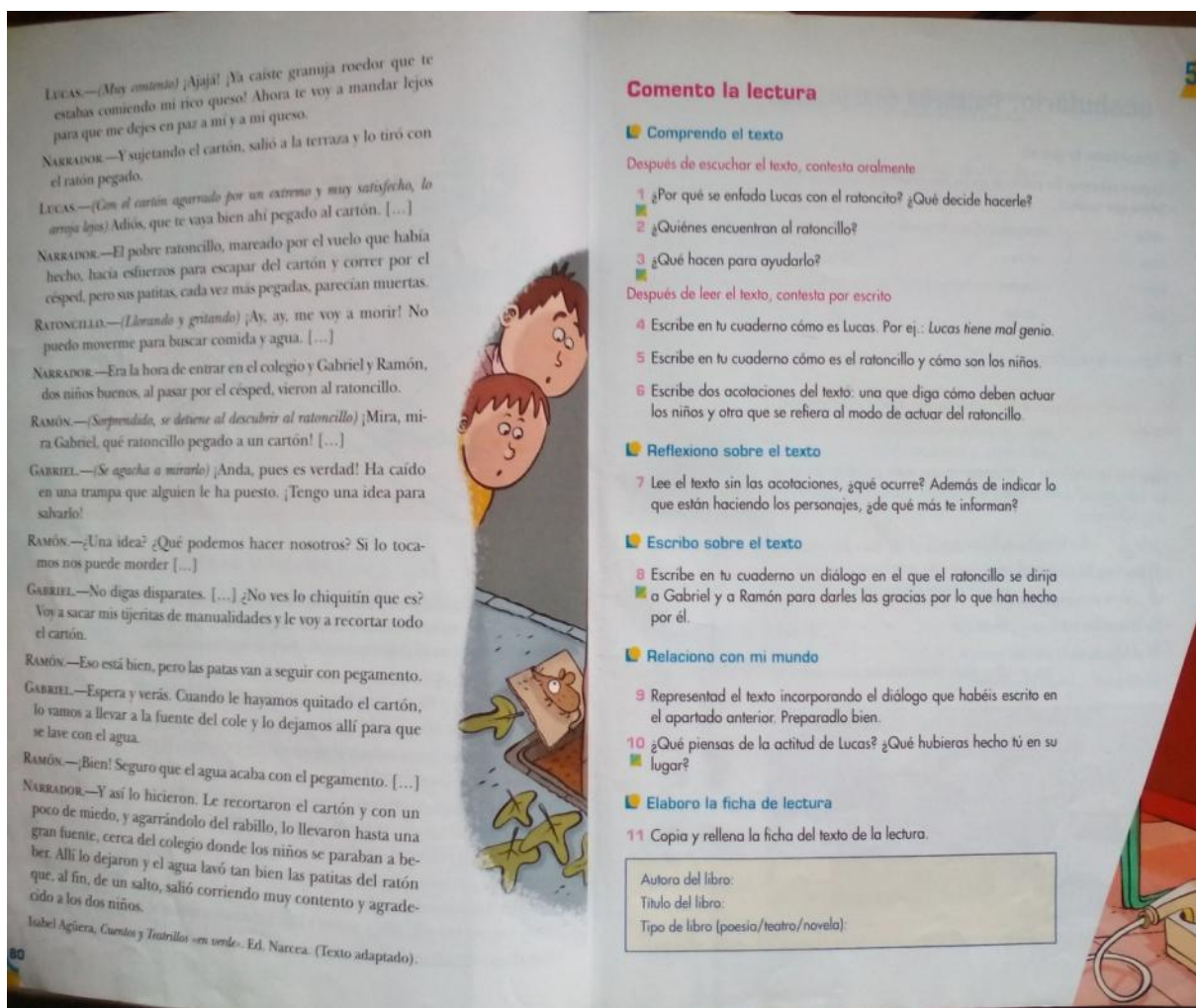


Imagen 6. 2

Evaluación de las actividades de la lectura:

Actividad	Categoría de pregunta
1.1	Aprendizaje memorístico
1.2	Aprendizaje memorístico
2	Aprendizaje memorístico
3	Aprendizaje memorístico
4	Inferencia
5	Inferencia
6	Activación conocimientos/experiencias previas
7	Inferencia

8	Estimulación creativa
10.1	Pensamiento crítico
10.2	Activación conocimientos/experiencias previas

Tabla 31. Evaluación de la lectura.

Segunda lectura

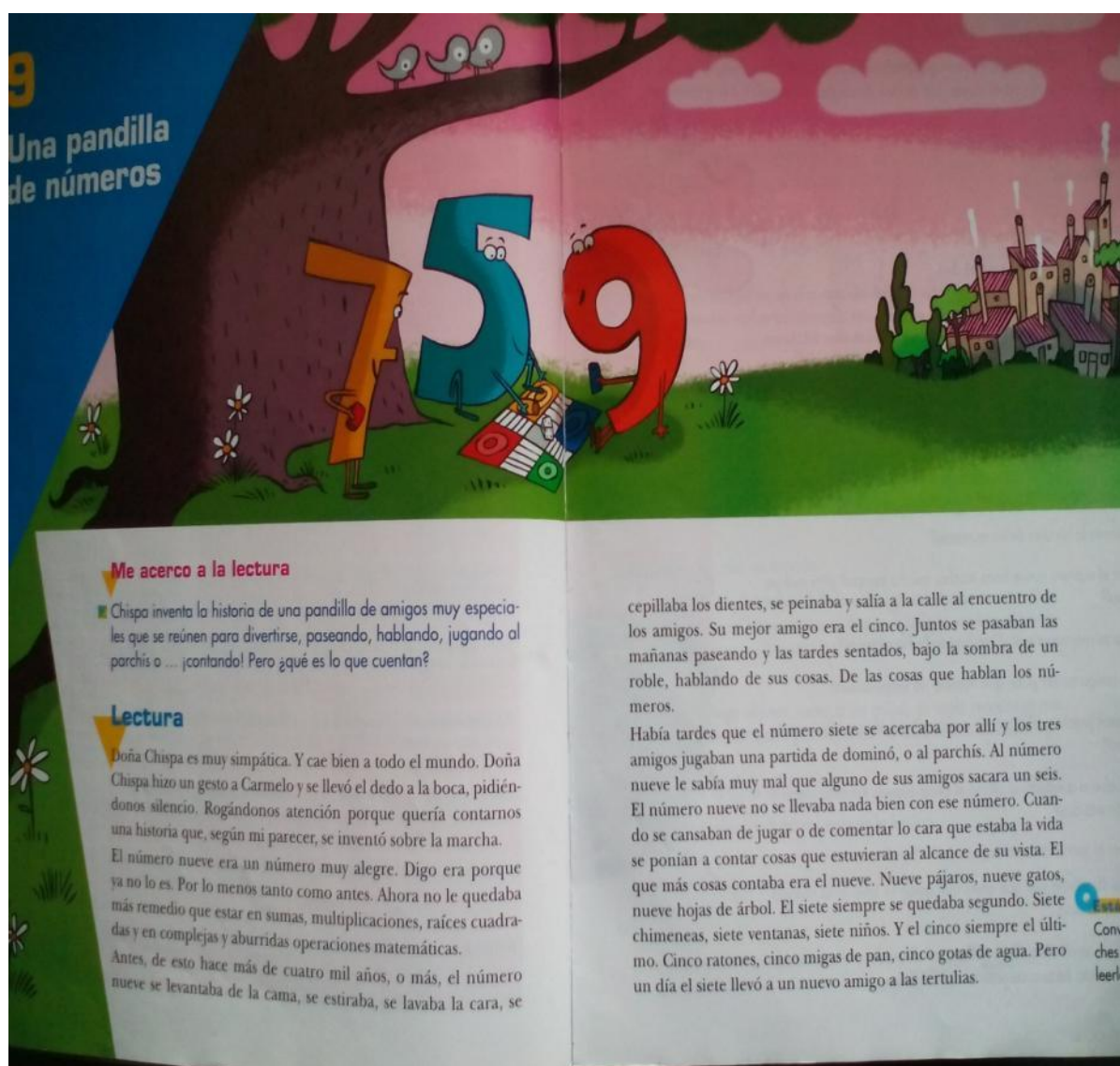


Imagen 6. 3

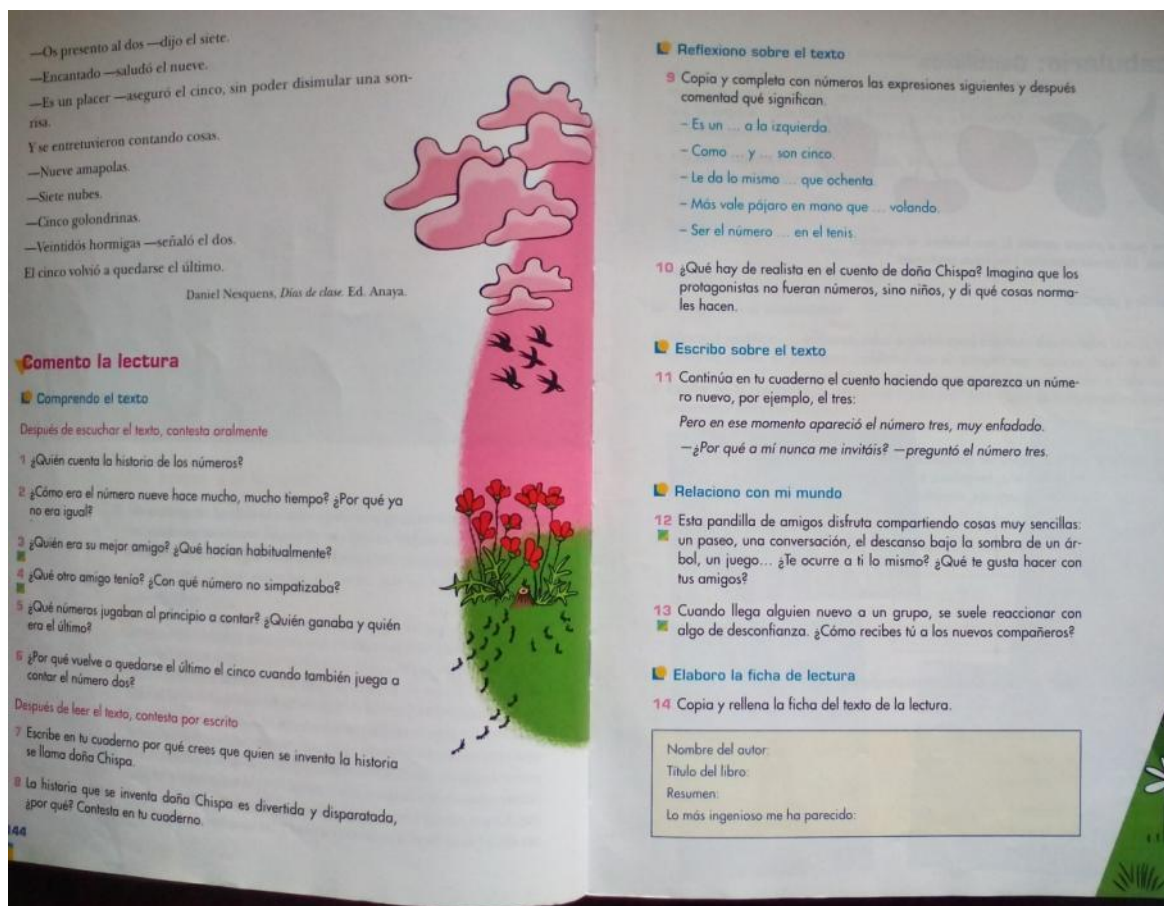


Imagen 6. 4

Evaluación de las actividades de la lectura:

Actividad	Categoría de pregunta
1	Aprendizaje memorístico
2.1	Aprendizaje memorístico
2.2	Aprendizaje memorístico
3.1	Aprendizaje memorístico
3.2	Aprendizaje memorístico
4.1	Aprendizaje memorístico
4.2	Aprendizaje memorístico
5.1	Aprendizaje memorístico
5.2	Aprendizaje memorístico
6	Inferencia
7	Inferencia

8	Inferencia
9.1	Activación conocimientos/experiencias previas
9.2	Inferencia
10.1	Activación de conocimientos/experiencias previas
10.2	Activación de conocimientos/experiencias previas
11	Estimulación creativa
12	Activación de conocimientos/experiencias previas
13	Activación de conocimientos/experiencias previas

Tabla 32. Evaluación de la lectura.

Tercera lectura

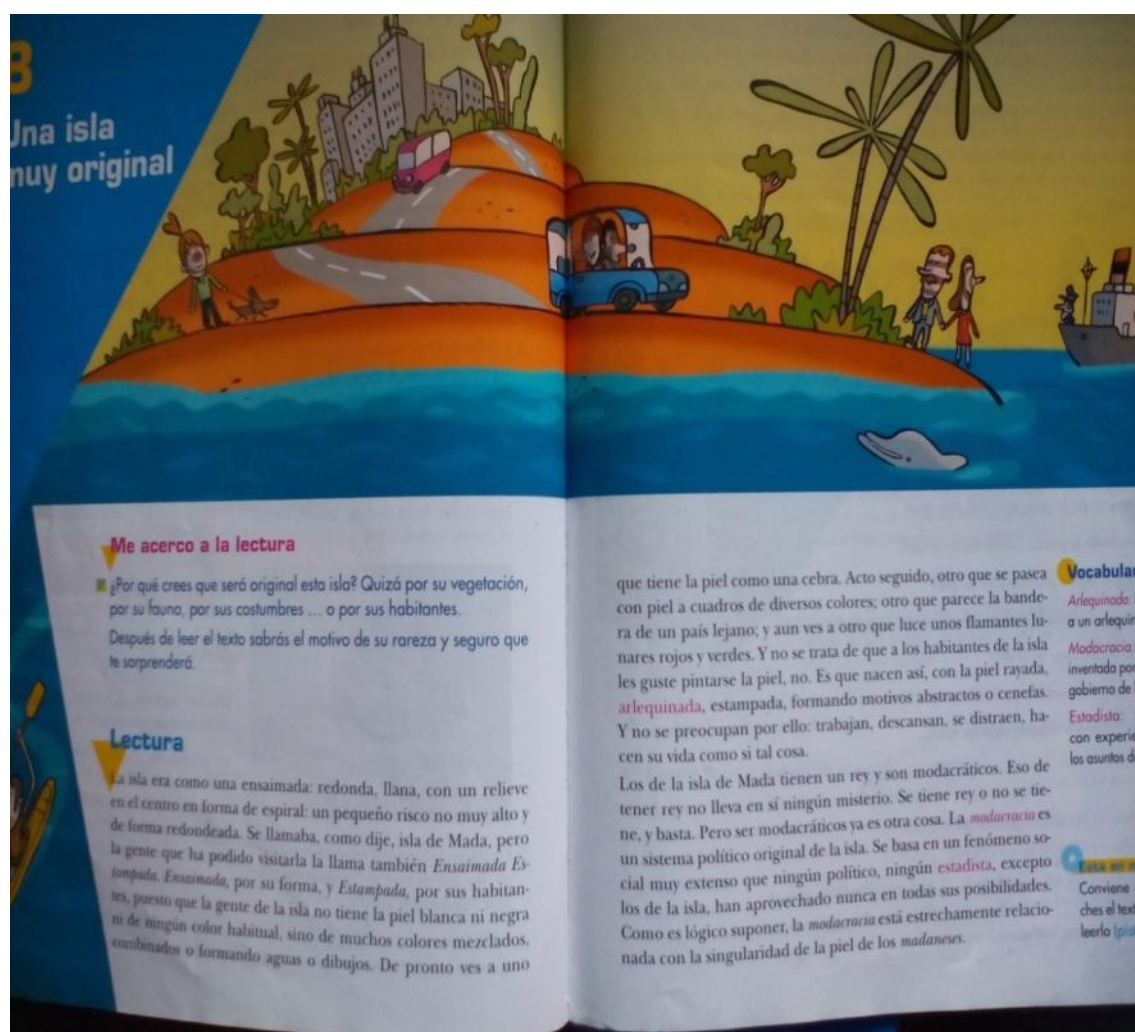


Imagen 6. 5

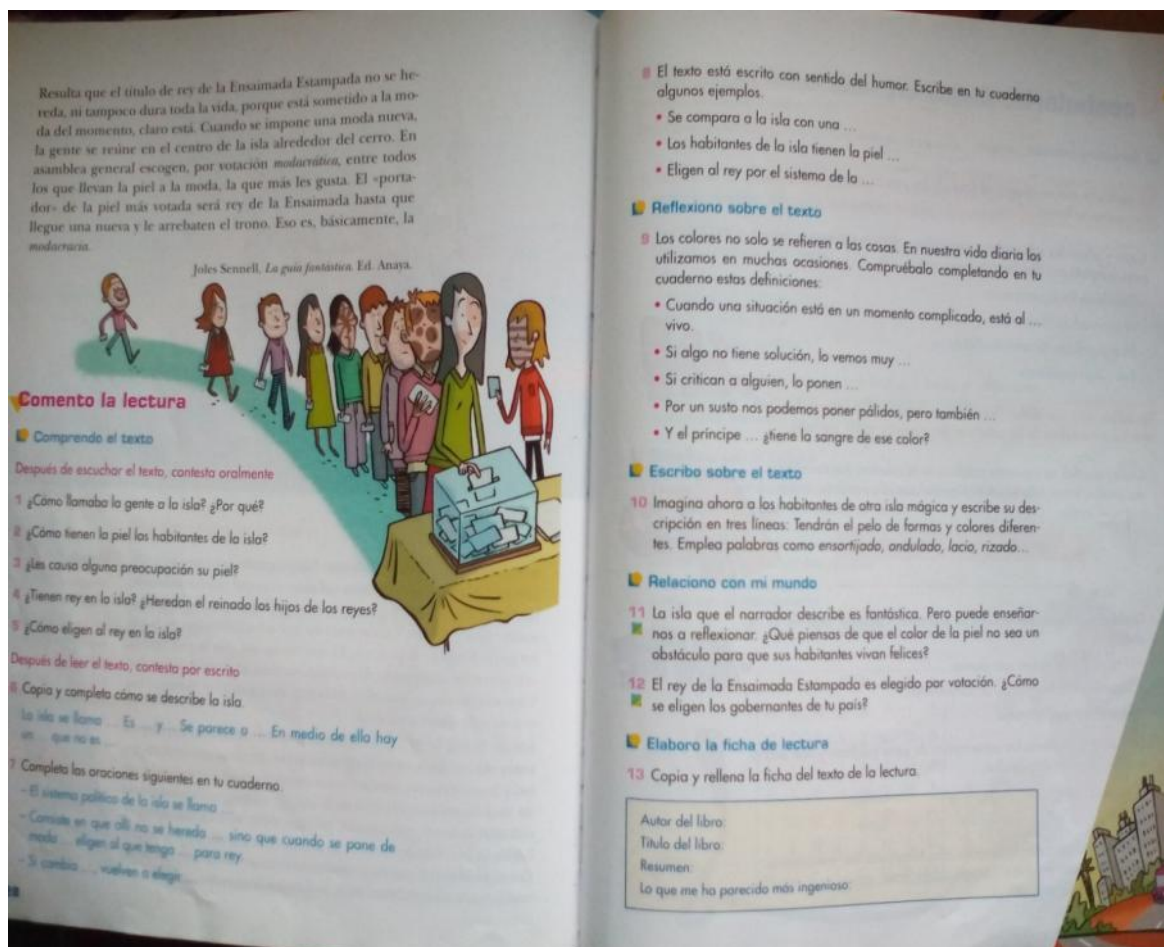


Imagen 6. 6

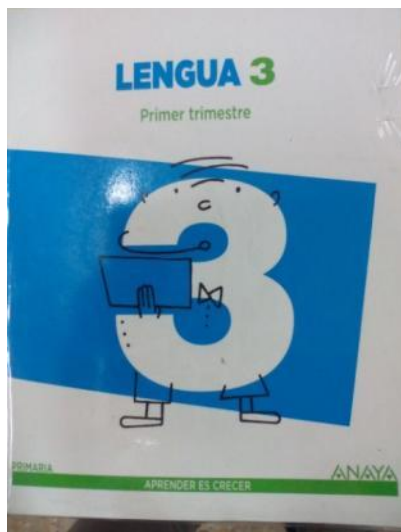
Evaluación de las actividades de la lectura:

Actividad	Categoría de pregunta
1.1	Aprendizaje memorístico
1.2	Aprendizaje memorístico
2	Aprendizaje memorístico
3	Aprendizaje memorístico
4.1	Aprendizaje memorístico
4.2	Aprendizaje memorístico
5	Aprendizaje memorístico
6	Aprendizaje memorístico
7	Aprendizaje memorístico
8	Aprendizaje memorístico

9	Activación conocimientos/experiencias previas
10	Estimulación creativa
11	Pensamiento crítico
12	Promoción de investigación

Tabla 33. Evaluación de la lectura.

Libro de texto “G”



Editorial: Anaya

Publicado en 2014 (LOMCE)

Autor/a: Bello, C, et al.

Imagen 7. Portada libro.

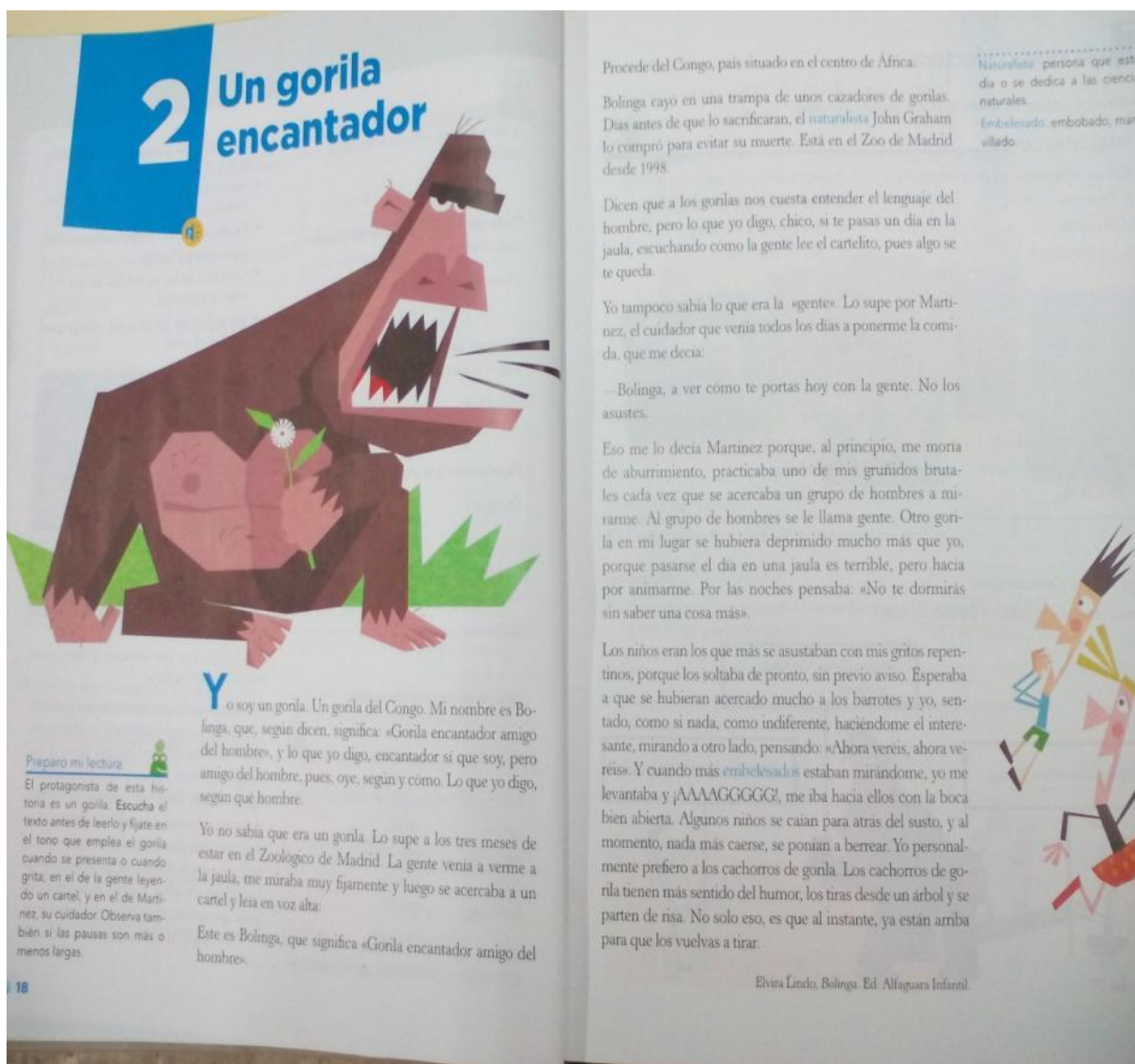
Primera lectura

Imagen 7. 1

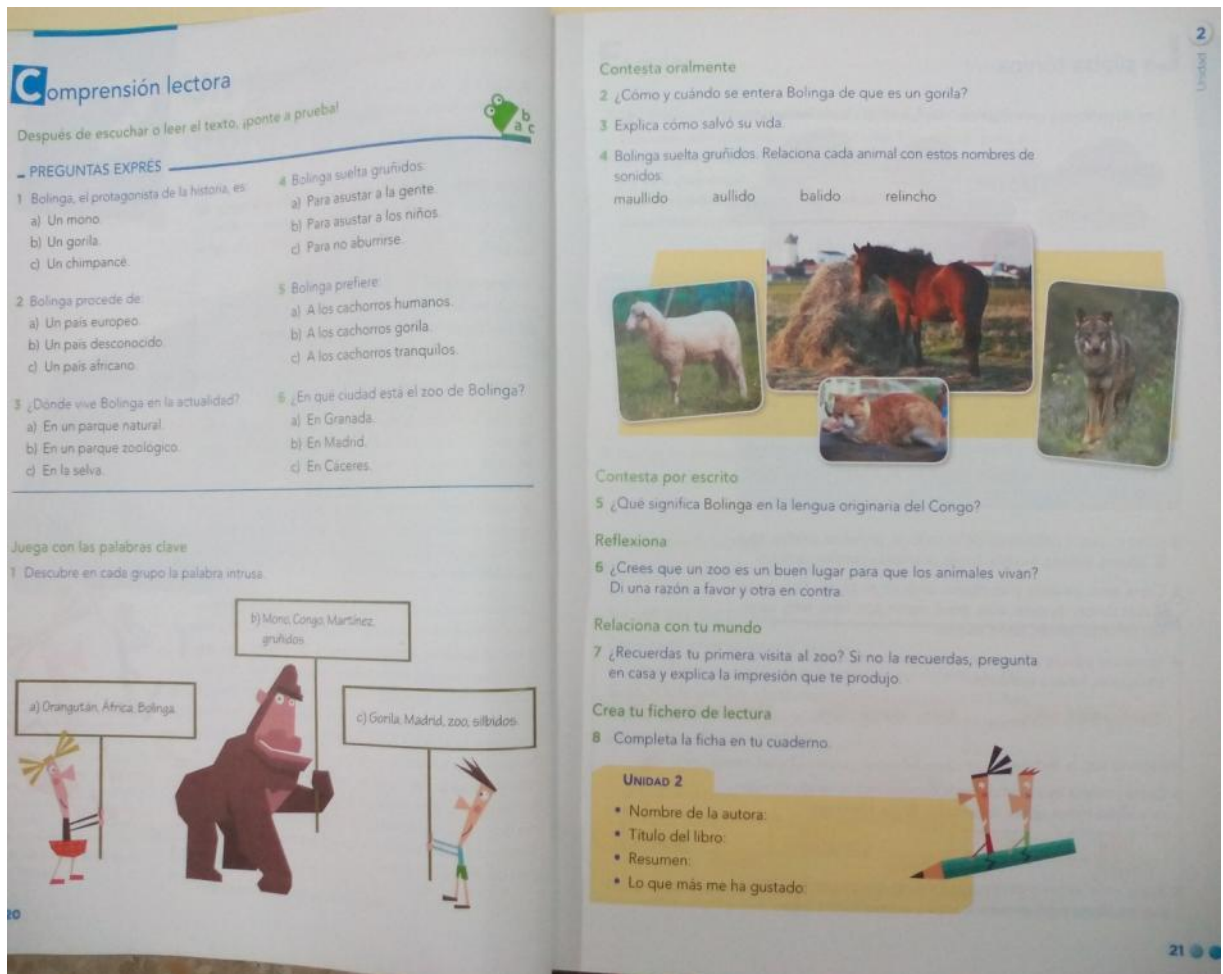


Imagen 7. 2

Evaluación de las actividades de la lectura:

Actividad	Categoría de pregunta
1	Aprendizaje memorístico
2	Aprendizaje memorístico
3	Aprendizaje memorístico
4	Aprendizaje memorístico
5	Aprendizaje memorístico
6	Aprendizaje memorístico
1	Activación de conocimientos/experiencias previas
2	Aprendizaje memorístico
3	Aprendizaje memorístico
4	Activación conocimientos/experiencias previas
5	Aprendizaje memorístico

6	Pensamiento crítico
7	Activación conocimientos/experiencias previas

Tabla 34. Evaluación de la lectura.

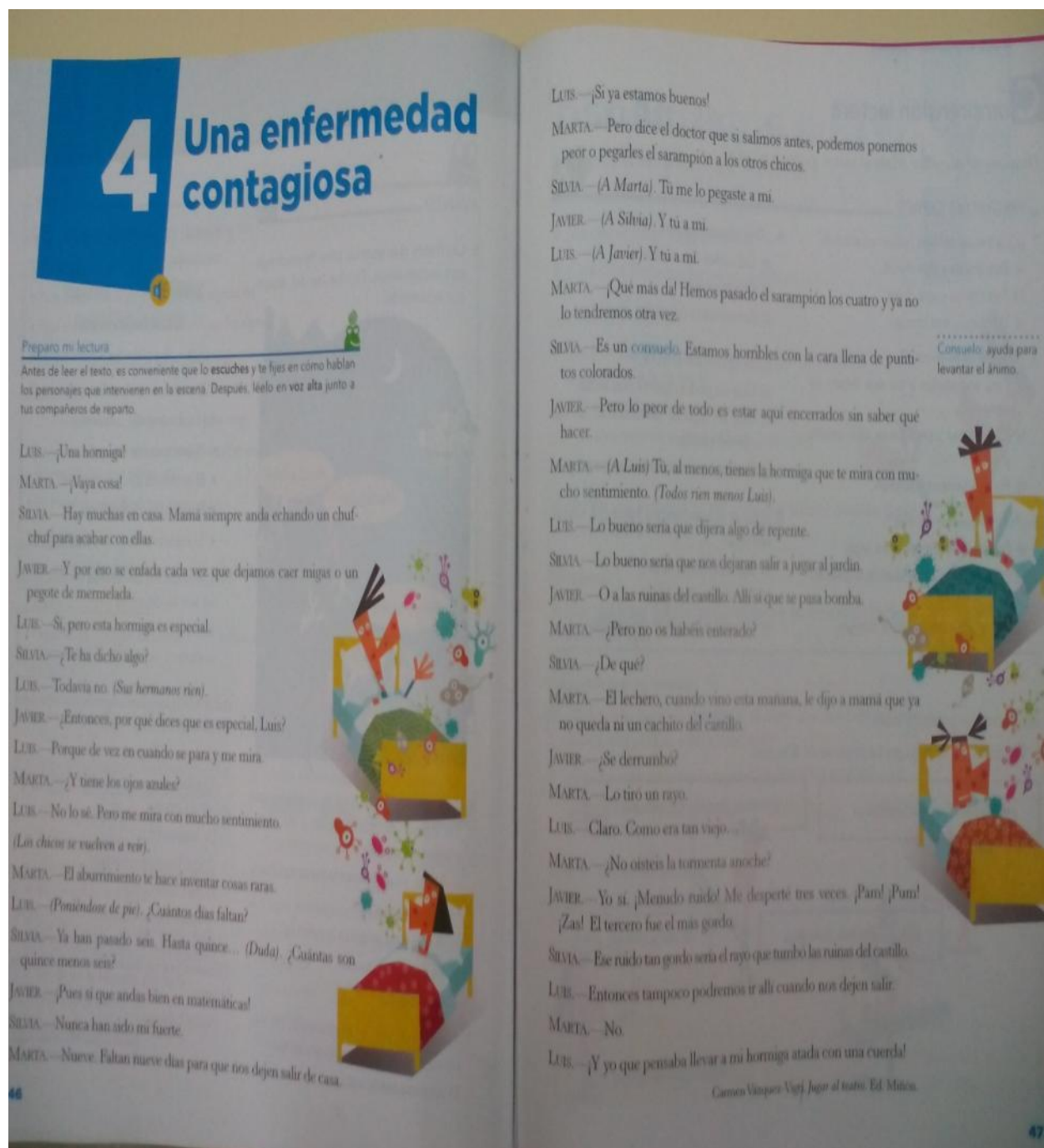
Segunda lectura

Imagen 7. 3

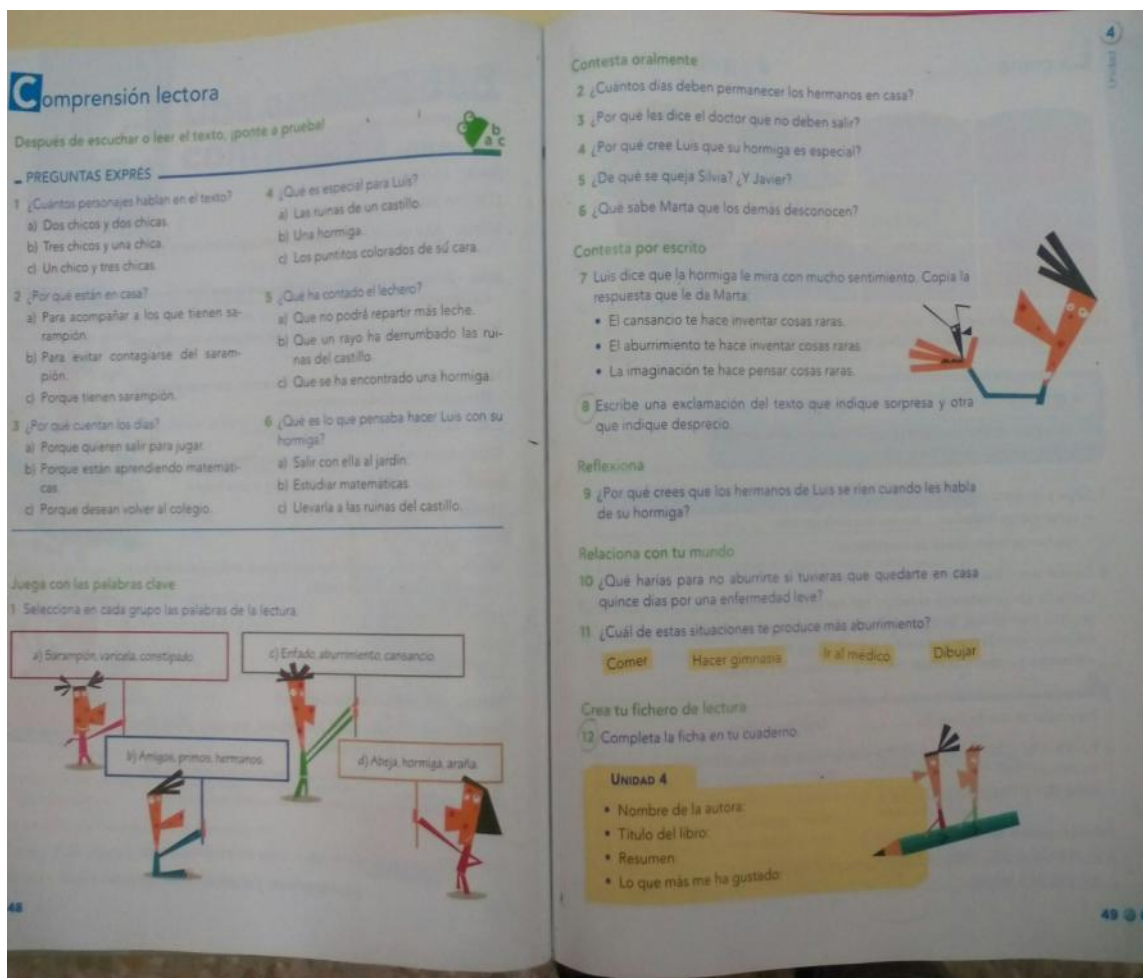


Imagen 7. 4

Evaluación de las actividades de la lectura:

Actividad	Categoría de pregunta
1	Aprendizaje memorístico
2	Aprendizaje memorístico
3	Inferencia
4	Aprendizaje memorístico
5	Aprendizaje memorístico
6	Aprendizaje memorístico
1	Aprendizaje memorístico
2	Aprendizaje memorístico
3	Aprendizaje memorístico
4	Aprendizaje memorístico

5	Aprendizaje memorístico
6	Aprendizaje memorístico
7	Aprendizaje memorístico
8	Activación conocimientos/experiencias previas
9	Pensamiento crítico
10	Activación de conocimientos/experiencias previas
11	Activación de conocimientos/experiencias previas

Tabla 35. Evaluación de la lectura.

Tercera lectura



Imagen 7. 5

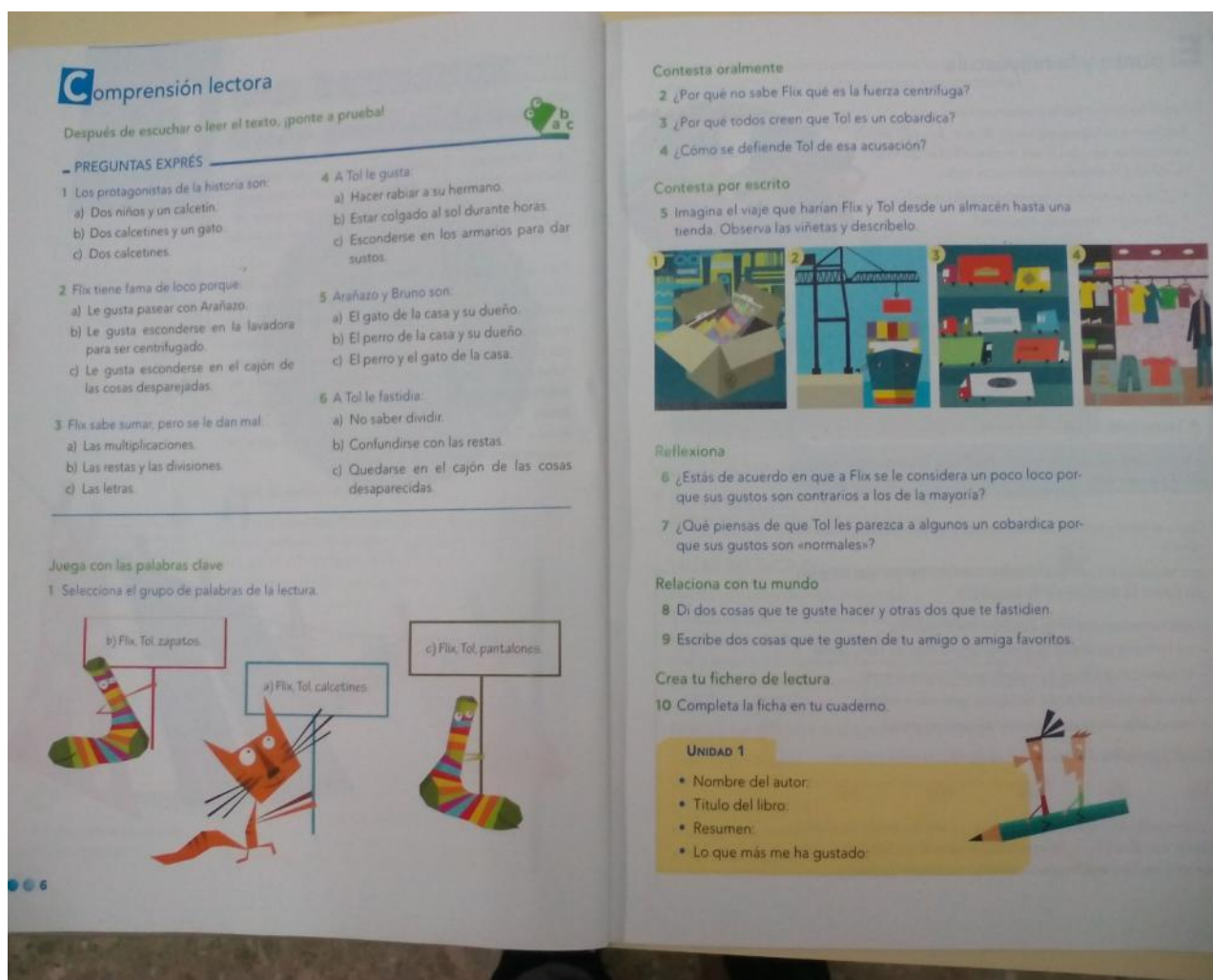


Imagen 7. 6

Evaluación de las actividades de la lectura:

Actividad	Categoría de pregunta
1	Aprendizaje memorístico
2	Aprendizaje memorístico
3	Aprendizaje memorístico
4	Aprendizaje memorístico
5	Aprendizaje memorístico
6	Aprendizaje memorístico
1	Aprendizaje memorístico
2	Aprendizaje memorístico

3	Inferencia
4	Aprendizaje memorístico
5	Estimulación de la observación
6	Pensamiento crítico
7	Pensamiento crítico
8	Activación de conocimientos/experiencias previas
9	Activación de conocimientos/experiencias previas

Tabla 36. Evaluación de la lectura.